

ББК 95.4
Ч-823

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2011. № 3 (71). Ч. 1

Серия «Гуманитарные и педагогические науки»

Учредитель

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-36709 от 01 июля 2009 г.)

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук
(решение Президиума ВАК Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6).

Главный редактор Б. Г. Миронов

Заместитель главного редактора Т. Н. Петрова

Ответственный секретарь И. А. Федянина

Редакционная коллегия:

Абашева Д. В., Андреев В. И., Анисимов Г. А., Арсентьев Н. М., Баранова Э. А., Беловолов В. А.,
Бондырева С. К., Габдреев Р. В., Григорьев В. С., Данилов И. П., Драндров Г. Л., Дулат-Алеев В. Р.,
Зайнуллин М. В., Карпов И. П., Козлов О. А., Кондратьев М. Г., Кузнецова Л. В., Кузьмина Г. П.,
Лавина Т. А., Максимов В. Г., Медведев Л. Г., Медведева И. А., Метин П. Н., Миннегулов Х. Ю.,
Немыкина И. Н., Павлов И. В., Петренко Н. И., Резник Ю. М., Рязанцева И. М., Салагаев А. Л.,
Сальников В. А., Сергеев Л. П., Тенюкова Г. Г., Ульенкова У. В., Федоров В. М.

Адрес редакции: 428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Тел.: (8352) 62-08-71

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

www: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

© ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
педагогический университет им. И. Я. Яковлева», 2011

ГУМАНИТАРНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 314.145:316.346

РОЛЬ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В СТАБИЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

THE ROLE OF GENDER PECULIARITIES IN THE STABILIZATION OF THE SOCIO-DEMOGRAPHIC PROCESSES

Т. В. Авдонкина

T. V. Avdonkina

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева», г. Саранск

Аннотация. В статье рассматриваются тенденции и особенности развития семьи в нашем обществе, анализируется готовность к браку у современной молодежи, исследуются гендерные модели при распределении семейных ролей, помогающие спрогнозировать устойчивость супружеских отношений в будущем.

Abstract. The article considers the tendencies and peculiarities of the family development in our society. Modern newly married couples' readiness for marriage is analyzed. Gender patterns in the distribution of family roles helping to predict the resistance of the marital relationship in future are investigated.

Ключевые слова: семья, брак, готовность к браку, гендерные модели, семейные роли.

Keywords: family, marriage, readiness for marriage, gender patterns, family roles.

Актуальность исследуемой проблемы. Глобальные преобразовательные процессы в нашем обществе, связанные с изменением социально-экономического строя, демократизацией и информатизацией общества, повышение личностного потенциала и расширение роли женщины в общественной жизни неизменно влекут за собой перестройку в мировоззрении людей, в иерархии их ценностей, образа жизни и стиля поведения. В первую очередь эти процессы оказывают влияние на развитие семьи как главного социального института, изменение ее формы, структуры и внутрисемейных укладов.

В развитии семейных отношений выделяются несколько этапов. Первый и наиболее важный из них – это первые годы жизни, время проверки друг друга, привыкания к новой социальной роли – роли супруга и супруги. Как показывает статистика, именно в этот период семья является наиболее уязвимой к разводам, молодые браки дают в общей сложности 65 % всех разводов [1, 5].

Молодая семья представляет собой особую социальную ценность для обновления и развития общества, так как несет в себе огромный созидательный потенциал. Поэтому вопросы укрепления и сохранения молодой семьи привлекают пристальное внимание специалистов различных социальных профессий и стимулируют искать наиболее эффективные междисциплинарные подходы к их решению [2].

При исследовании причин разводов социологи А. Г. Харчев и М. С. Мацковский отмечают вероятность разрушения семьи при изменении баланса сил, поддерживающих и разрушающих брак. К первым они относят морально-психологическую и отчасти экономическую заинтересованность супругов друг в друге (силы сплочения), социальные нормы, ценности, санкции; ко вторым – проявление взаимного недовольства и неприязни супругов, чувства антипатии, раздражения, ненависти, а также внешние факторы, стимулирующие развитие и обострение внутрисемейных конфликтов (неприятности на работе, противоречия с родственниками и соседями и др.) [4, 128]. В западной социологии У. Гуд выделяет повышенную склонность к разводу в следующих случаях: ранний брак (15–19 лет), кратковременность знакомства, неудачный брак родителей каждого из супругов, различное вероисповедание, неодобрение брака родственниками или друзьями, существенное различие в происхождении, различное определение мужем и женой их ролевых обязанностей [4, 123].

Материал и методика исследований. В исследовании принимали участие молодые люди, впервые вступающие в официальный брак и подавшие заявление во Дворец бракосочетания Республики Мордовия. Выборочная совокупность была целенаправленной и составила 300 респондентов – будущие супруги, не имеющие детей и опыта брачно-семейных отношений, зарегистрированные официально. Возраст опрошенных респондентов от 19 до 30 лет. Будущие молодожены проживают в городской (84 %) и сельской (16 %) местностях. Высшее образование имеют 46 % мужчин и 55 % женщин. Студентами на момент заключения брака являются 13 % мужчин и 30 % женщин. Русскими среди опрошенных являются 67 % мужчин и 71 % женщин, мордва составляют 26 % мужчин и 19 % женщин, татары – 7 % мужчин и 10 % женщин. Социологическое исследование проводилось с декабря 2009 г. по июнь 2010 г. Нами были использованы опросные методы – анкетирование, беседа и наблюдение. Все полученные данные обрабатывались с помощью методов математической статистики.

Целью нашего исследования является изучение готовности молодых людей к браку, выявление факторов риска и факторов устойчивости взаимоотношений в будущей семье.

В настоящей работе мы исследуем некоторые наиболее важные, на наш взгляд, особенности в представлении о формировании семьи у современных молодых мужчин и женщин. Для понимания семьи как социального института большое значение имеет анализ ролевых отношений. Семейная роль – одна из социальных ролей человека в обществе. Исполнение семейной роли зависит от выполнения ряда условий, прежде всего – от правильного формирования ролевого образа. Понимание мужчиной и женщиной своих новых социальных ролей и предназначения в союзе закладывается в сознание через семейные и общественные установки и стереотипы – гендерные модели.

Термин «гендер» означает совокупность норм поведения и позиций, которые обычно ассоциируются с лицами мужского и женского пола в любом данном обществе. Гендерный подход основан на идее о том, что важны не биологические или физические различия между мужчиной и женщиной, а то культурное и социальное значение, которое общество придает этим различиям. Гендерные модели конструируются обществом, предписываются и тиражируются социальными институтами и культурными традициями. Ген-

дерная принадлежность оказывается встроенной в структуру социальных институтов, и воспроизводство гендерного сознания на уровне индивида поддерживает, таким образом, сложившуюся систему отношений господства и подчинения [3, 24].

Говоря о стабильности и устойчивости отношений в семье, стоит выделить зависимость удовлетворенности браком от справедливого распределения обязанностей между супругами. Как показывает статистика, неумение согласовывать и делить ответственность выступает наиболее частой причиной ссор и конфликтов в молодой семье.

Результаты исследований и их обсуждение. Рассмотрим, какое представление о распределении семейных ролей существует у будущих молодоженов, участвовавших в нашем исследовании.

Отвечая на вопрос «Как, по Вашему мнению, должны распределяться обязанности в семье?», из предложенных 14 вариантов ответов молодые люди указали, что все будут делать вместе. Однако мы учитывали тот фактор, что на момент подачи заявления о регистрации брака будущие молодожены находятся в максимально положительном эмоциональном состоянии. Поэтому, чтобы понять, каким образом будут распределяться обязанности в их семье, мы рассматривали, кого они поставили на второе место в своем выборе (табл. 1 и 2).

Получилась следующая классификация семейных ролей для мужчин и для женщин. Мы можем видеть, что в сознании мужчин и женщин существуют одинаковые гендерные модели функций мужа и жены в семье и поделены они далеко не равномерно.

На плечи мужчин возлагаются такие функции, как мелкий ремонт по дому, материальное обеспечение семьи, принятие ответственных решений, решающий голос в любых семейных вопросах, покупка предметов длительного пользования, забота о родителях и помощь им.

Таблица 1

Распределение обязанностей в семье для мужчин

№№ п/п	Обязанности	Мужчины	Женщины
1.	Мелкий ремонт по дому	1. муж – 68,4 % 2. вместе – 28,6 % 3. никто – 1,5 % 4. жена – 0,8 % 5. государство – 0,7 %	1. муж – 55,1 % 2. вместе – 44,1 % 3. жена – 0,8 %
2.	Материальное обеспечение семьи	1. вместе – 53 % 2. муж – 46,3 % 3. государство – 0,7 %	1. вместе – 70,1 % 2. муж – 29,2 % 3. государство – 0,7 %
3.	Принятие ответственных решений, решающий голос в любых семейных вопросах	1. вместе – 65,9 % 2. муж – 31,8 % 3. родители – 1,5 % 4. жена – 0,8 %	1. вместе – 69,6 % 2. муж – 27,5 % 3. жена – 2,9 %
4.	Покупка предметов длительного пользования	1. вместе – 75,9 % 2. муж – 13,5 % 3. жена – 9 % 4. родители – 0,8 % 5. никто – 0,8 %	1. вместе – 87,6 % 2. муж – 6,6 % 3. жена – 5,1 % 4. никто – 0,7 %
5.	Забота о родителях и помощь им	1. вместе – 93,1 % 2. муж – 3,8 % 3. жена – 2,3 % 4. никто – 0,8 %	1. вместе – 98,6 % 2. муж – 0,7 % 3. государство – 0,7 %

Женщины в большей степени ответственны за ведение домашнего хозяйства (покупка продуктов, приготовление пищи, уборка, стирка); распределение и хранение семейного бюджета; формирование благоприятного психологического климата в семье; формирование семейных традиций – правила, праздники; обучение детей (помощь в выполнении домашнего задания); уход за ребенком; организацию семейного досуга; выбор методов воспитания (формирование умений и навыков); планирование будущего семьи – внесение новизны.

На вопрос «Кто должен быть главным в доме?» мужчины ответили: муж – 56,1 %, оба – 30,2 %, жена – 0,7 %, а женщины ответили: оба – 40,3 %, муж – 33,1 %, жена – 4,3 %.

Идеальное представление молодоженов об управлении в семье не предполагает главенство женщины, приоритет отдается мужчине и совместному управлению, но полученная классификация семейных ролей показывает, что основная нагрузка в семье должна лежать на женщине.

Таблица 2

Распределение обязанностей в семье для женщин

№№ п/п	Обязанности	Женщины	Мужчины
1.	Ведение домашнего хозяйства (покупка продуктов, приготовление пищи, уборка, стирка)	1. вместе – 54 % 2. жена – 45,3 % 3. муж – 0,7 %	1. вместе – 53,3 % 2. жена – 43,9 % 3. никто – 2,8 %
2.	Распределение и хранение семейного бюджета	1. вместе – 56,5 % 2. жена – 40,6 % 3. муж – 2,9 %	1. вместе – 47,4 % 2. жена – 42,1 % 3. муж – 10,5 %
3.	Формирование благоприятного психологического климата в семье	1. вместе – 81,2 % 2. жена – 18,1 % 3. муж – 0,7 %	1. вместе – 72,9 % 2. жена – 24,8 % 3. муж – 1,5 % 4. никто – 0,8 %
4.	Формирование семейных традиций – правила, праздники	1. вместе – 83,9 % 2. жена – 13,9 % 3. родители – 1,5 % 4. никто – 0,7 %	1. вместе – 88,7 % 2. жена – 7,5 % 3. родители – 2,3 % 4. муж – 0,8 % 5. никто – 0,7 %
5.	Обучение детей (помощь в выполнении домашнего задания)	1. вместе – 84,8 % 2. жена – 10,9 % 3. муж – 1,4 % 4. никто – 1,4 % 5. родители – 0,8 % 6. государство – 0,7 %	1. вместе – 85 % 2. жена – 13,5 % 3. муж – 1,5 %
6.	Уход за ребенком	1. вместе – 89,7 % 2. жена – 8,8 % 3. муж – 0,8 % 4. родители – 0,7 %	1. вместе – 83,5 % 2. жена – 15,8 % 3. муж – 0,7 %
7.	Организация семейного досуга	1. вместе – 88,3 % 2. жена – 8,8 % 3. муж – 2,2 % 4. государство – 0,7 %	1. вместе – 80,5 % 2. жена – 13,5 % 3. муж – 4,5 % 4. никто – 0,8 % 5. государство – 0,7 %
8.	Выбор методов воспитания (формирование умений и навыков)	1. вместе – 92,7 % 2. жена – 4,4 % 3. никто – 1,5 % 4. муж – 0,7 % 5. государство – 0,7 %	1. вместе – 84,8 % 2. жена – 7,6 % 3. муж – 5,3 % 4. родители – 2,3 %
9.	Планирование будущего семьи – внесение новизны	1. вместе – 93,4 % 2. жена – 3,6 % 3. муж – 1,5 % 4. родители – 0,8 % 5. государство – 0,7 %	1. вместе – 91,7 % 2. жена – 6 % 3. муж – 2,3 %

Неравномерное распределение ответственности между супругами закладывает основы перегрузки, стрессов и конфликтов в семье. О неблагоприятном влиянии гендерной асимметрии свидетельствуют ответы молодоженов на вопросы: «Можете ли Вы назвать свою родительскую семью счастливой?» и «Кто был главным в вашей семье?». В тех семьях, где главной выступала мать, 50 % мужчин и женщин ответили, что их семьи нельзя назвать счастливыми.

По данным социологического исследования, которое было проведено в рамках Федеральной целевой программы «Молодежь России в 2001–2005 гг.» Государственным комитетом Российской Федерации по молодежной политике и в котором участвовали члены молодых семей из разных субъектов РФ, 57 % опрошенных молодых супругов в качестве основного предназначения мужчины как мужа отметили материальное обеспечение семьи, а основным предназначением женщины как жены явным большинством (80 %) было названо ведение домашнего хозяйства и воспитание детей [1, 84].

Резюме. Несмотря на бурные преобразования нашего общества, в семье все еще продолжают работать укоренившиеся гендерные модели распределения обязанностей, которые в большей степени соответствуют традиционному типу семьи, чем современному эгалитарному: жены хотят видеть в мужьях добытчиков, главу семьи, а мужья возлагают на жен функцию по ведению хозяйства, рождению и воспитанию детей.

Хотя идеальное представление молодоженов показывает стремление к равномерному распределению ответственности и управлению в семье, количественные характеристики показывают, что у женщин эта направленность выражена гораздо сильнее, чем у мужчин.

Изменения в современном обществе требуют наибольшего раскрытия творческого потенциала личности, возможности ее социальной адаптации. В развитии семьи это во многом связано с повышением роли и значения личностного потенциала в семейных отношениях. Это означает формирование такого типа семьи, где высшей ценностью станут индивидуальность личности, ее права и свободы, где будут созданы условия для творческого развития и самовыражения каждого члена семьи, включая родителей и детей, на основе уважения достоинства личности, любви и согласия. Если же сформировавшиеся в общественном сознании гендерные модели поведения супругов в будущей семье не будут трансформированы и преобразованы в соответствии с новыми условиями, они будут тормозить эти процессы и выступать причиной для конфликтов и дестабилизации молодых семей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Молодая семья*. Выпуск 2 / под общ. ред. А. Д. Плотникова. – М. : Компания «Димитрейд График Групп», 2004. – 124 с.
2. *Савинов, Л. И.* Семейное воспитание : учебное пособие / Л. И. Савинов. – Саранск : Изд-во Мордовского университета, 2000. – 196 с.
3. *Фофанова, К. В.* Социальная политика в сфере гендерных отношений (региональный аспект) / К. В. Фофанова. – Саратов : Научная книга, 2005. – 216 с.
4. *Харчев, А. Г.* Современная семья и ее проблемы (социально-демографическое исследование) / А. Г. Харчев, М. С. Мацковский. – М. : Статистика, 1978. – 224 с.

УДК 94(470.345):314.9

**ЭВОЛЮЦИЯ ВОЗРАСТНОЙ СТРУКТУРЫ НАСЕЛЕНИЯ МОРДОВСКОГО КРАЯ
СЕРЕДИНЫ XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX СТОЛЕТИЯ**

**THE EVOLUTION OF AGE STRUCTURE OF THE MORDOVIAN TERRITORY
POPULATION IN THE MIDDLE OF XIX – THE FIRST QUARTER OF XX CENTURY**

Р. Р. Айзатов

R. R. Ayzatov

*ГУ «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук
при Правительстве Республики Мордовия», г. Саранск*

Аннотация. В данной статье на примере мордовского края показана эволюция возрастнополовой структуры населения середины XIX – первой четверти XX столетия. Автор дает количественную и качественную характеристики возрастнополовой структуры, определяет типы возрастных структур, коэффициент демографической нагрузки в зависимости от исторических особенностей и региональной специфики.

Abstract. The evolution of age and gender structure of the Mordovian land population in the middle of the XIX – the first quarter of the XX century is shown in the article. The author gives the quantitative and qualitative description of age and gender structure and also defines types of age structures, demographic index depending on historical and regional peculiarities.

Ключевые слова: *возрастно-половая структура, репродуктивный возраст, трудоспособный возраст, коэффициент демографической нагрузки.*

Keywords: *age and gender structure, reproductive age, able-bodied age, demographic index.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность темы обуславливается тем, что поскольку тенденции, интенсивность, масштабы развития экономических, демографических процессов в разных исторических условиях, в разных регионах государства, в том числе и на территории мордовского края, неодинаковы, постольку необходимо понять, осознать не только собственно настоящее, но и прошлое. В современных условиях главное – понимать и уметь анализировать особенности развития народонаселения. В связи с грядущей опасностью депопуляции данная тема становится все более важным направлением научных исследований, она не только актуальна, но и практически целесообразна.

Материал и методика исследований. При освещении совокупности вопросов темы исследования автор стремился максимально использовать доступные опубликованные источники фактических данных, хранящиеся в фондах Центрального государственного архива Мордовии: IX и X-й ревизии второй половины XIX в., переписи населения 1897 г., материалы Всесоюзной переписи населения 1926 г., материалы государственной, в том числе республиканской, статистики по естественному движению населения, отчеты органов статистики. Методологическую основу исследования составляют общенаучные разработки, традиционные принципы историзма и научной объективности, применяемые в научной литературе.

Результаты исследований и их обсуждение. Важную роль в обеспечении поступательного, качественно нового этапа развития любого региона, в том числе и мордовского края, играет количественная и качественная характеристики структуры населения как по возрастному, так и половому признаку. Это дает основание обоснованно судить о будущих тенденциях демографических процессов и воспроизводстве населения в целом. Данный анализ является исходной базой для планирования использования трудовых ресурсов, развития сфер и отраслей народного хозяйства. В исследованиях в зависимости от конкретных целей используются различные возрастные интервалы, по которым определяются три типа возрастных структур: прогрессивный, стационарный и регрессивный.

За основу для анализа этого вопроса из-за отсутствия информации о возрастном составе населения края второй половины XIX в. вплоть до переписи 1897 г. мы принимаем весьма ориентировочные расчетные данные, приводимые в работе демографа И. В. Калинин [1, 34], [2], [5, 128]. Исходя из предложенных расчетов динамика и возрастная структура населения края, по материалам статистических источников 1851, 1857, 1867, 1897, 1917 гг., соответствовали прогрессивному типу. Этот тип возрастной структуры населения характеризуется высокой долей детей в возрасте до 15 лет (в среднем 40,0 %), низкой долей лиц 50 лет и старше (не более 10,0 %), высоким удельным весом лиц в возрасте от 15 до 49 лет (более 50,0 %). Именно такая возрастная-половая структура была свойственна населению на территории мордовского края того времени [5, 128].

В первой четверти XX столетия тенденция в развитии демографических процессов под влиянием негативных внешних, политических и экономических внутренних событий существенно меняется. Демографический переход, намечившийся еще в конце XIX в., к новому типу воспроизводства населения (стационарному) за счет сокращения рождаемости продолжил свое развитие.

Отметим, что численность населения на территории края за период от первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г., Всероссийской сельскохозяйственной и поземельной переписи 1917 г., переписи населения 28 августа 1920 г. до Всесоюзной переписи населения 1926 г. претерпела значительные изменения. Так, если за период с 1897 по 1917 г. численность населения увеличилась на 291,4 тыс. человек (+ 27,4 %), то с 1917 по 1920 г., по известным причинам, произошло сокращение населения на 89,1 тыс. человек (– 6,6 %). Затем, с 1920 по 1926 г. наметился незначительный прирост на 4,3 тыс. человек. Как следствие, за этот период изменилась возрастная структура населения, в основном мужского, как в результате естественных факторов (снижение рождаемости и смертности), так и в результате революционных и военных действий, последствий голода и эпидемий.

Общепризнано, что динамика численности населения, трансформация его возрастной структуры являются определяющими показателями не только с демографической, но и с экономической точки зрения. Как отмечает И. В. Калинин, возрастной состав населения России (в т. ч. и в уездах края – Р. А.) «практически не изменился по сравнению с первыми оценками состава населения, относящимися ко второй половине XIX в.» вплоть до 1917 г. [1, 34]. Наглядное представление о возрастной структуре населения края дает табл. 1. Данные таблицы свидетельствуют о сохраняющемся большом потенциале трудоспособного населения в возрасте 15–59 лет, а исходя из численности детей до 15 лет – о предельно высоком репродуктивном потенциале и трудовых ресурсов.

Таблица 1

Возрастная структура населения мордовского края

Год, численность населения, чел.	Возрастная группа, лет			
	до 15 лет	15–59 лет	60 лет и старше	итого
1851 г.				
населения	302 945	431 115	42 723	776 783
%	39,0	55,5	5,5	100,0
1857 г.				
населения	310 969	442 533	43 855	797 357
%	39,0	55,5	5,5	100,0
1867 г.				
населения	351 160	499 728	49 523	900 411
%	39,0	55,5	5,5	100,0
1897 г.				
населения	409 222	580 350	73 341	1 062 913
%	38,5	54,6	6,9	100,0
1917 г.				
населения	521 391	739 428	93 444	1 354 263
%	38,5	54,6	6,9	100,0
1920 г.				
населения	478 225	684 442	102 478	1 265 145
%	37,8	54,1	8,1	100,0
1926 г.				
населения	507 974	644 084	117 352	1 269 410
%	40,0	50,8	9,2	100,0

Таблица составлена по: Кеппен П. Девятая ревизия. Исследование о числе жителей в России в 1851г. СПб., 1857.; Списки населенных мест Российской империи: Пензенская губ. По сведениям 1864. Т. XXX. СПб., 1869; Симбирская губ. По сведениям 1859. Т. XXXIX. СПб., 1863; Тамбовская губ. По сведениям 1862. Т. XLII. СПб., 1866; Статистический временник Российской империи. II. Вып. I. СПб., 1870; Первая всеобщая перепись населения Российской империи 1897: Пензенская губ. Т. XXX. СПб., 1903; Симбирская губ. Т. XXXIX. СПб., 1904; Тамбовская губ. Т. XLII. СПб., 1904; Поуездные итоги Всероссийской сельскохозяйственной и поземельной переписи 1917 г. по 57 губерниям и областям. Т. V-й. Вып. 2-ой. М.: ЦСУ, 1923. 220 с. С. 82–89, 106–111, 114–121; Предварительные итоги переписи населения 28 августа 1920 г. Население 25 губерний Европейской России. Серия 1. Вып. 1. М.: ЦСУ, 1920. 24 с.; Серия 1. Вып. 2. М., 1921. 24 с.; Серия 1. Вып. 3. М., 1921. 20 с. С. 12–14; ЦГА РМ. Ф. 148. Оп. 1. Д. 119. Л. 46, 47, 50; Ф. 147. Оп. 1. Д. 2. Л. 89, 90.

События первых двух десятилетий XX столетия – революции, Первая мировая и Гражданская войны, голод, эпидемии – заметно повлияли не только на соотношение мужчин и женщин в структуре населения, но и на уровень рождаемости. Однако за два десятилетия, с 1897 по 1917 г., вне зависимости от этих событий, численность каждой из указанных в таблицах возрастных групп увеличилась на 27,4 %. Негативные же последствия с 1917 по 1920 г. отразились на изменении возрастной структуры, в основном, мужского населения. В частности, на 8,3 % сократилась численность детского контингента, на 7,4 % – лиц трудоспособного возраста. В это же время произошло увеличение численности лиц в возрасте 60 лет и старше на 9,7 %. Это подтверждается материалами переписи населения 1926 г. Такие изменения в возрастной структуре населения отрицательно отразились на демографических процессах в последующие годы.

В статистико-экономической и демографической литературе к трудоспособному возрасту относится население мужского пола с 16 до 59 лет и женского – с 16 до 54 лет включительно [3, 366–367]. «Поскольку численность трудовых ресурсов определяет в основном трудоспособное население, постольку наиболее эффективной с точки зрения возможностей использования трудовых ресурсов в текущем периоде является такая возрастная структура

населения, в которой высок удельный вес трудоспособного населения. ... Изменение удельного веса трудоспособного населения в его общей численности всегда сопровождается изменением степени нагрузки на рабочее поколение» [4, 35–36]. Для оценки общих структурных сдвигов в возрастной структуре населения, кроме стандартных одногодичных, пятилетних, десятилетних группировок, используется и более укрупненная группировка (0–14, 15–59, 60 лет и старше), по которой рассчитываются коэффициенты нагрузки на детей, стариков, общий коэффициент нагрузки на работающее население.

Таблица 2

Показатели общей демографической нагрузки

Годы	На 1000 чел. в возрасте 15–59 лет приходится лиц нетрудоспособных		
	0–14 лет	60 лет и старше	Всего
1851	703	99	802
1857	703	99	802
1867	703	99	802
1897	705	126	831
1917	705	126	831
1920	698	150	848
1926	789	182	971

Подсчеты произведены автором на основании источников, указанных в табл. 1.

На территории края, по данным переписи 1897 г., контингент детского возраста составлял 37,0 % от общей численности населения. Удельный вес лиц в рабочем возрасте и престарелого возраста составлял соответственно 49,9 и 6,8 % (табл. 2). Эти относительные показатели отражают воспроизводство только количественного состава населения в трудоспособном возрасте и не затрагивают его качественной, экономической оценки, под которой понимается оценка экономического потенциала в соответствии с возрастно-половой структурой [4, 36].

Для характеристики трудовых ресурсов значение имеет и распределение работоспособного населения по полу. Ценным источником для анализа трудовых ресурсов прогнозирования их будущей численности, кроме переписи 1897 г., являются итоговые данные Всероссийской сельскохозяйственной и поземельной переписи 1917 г. (табл. 3, 4).

Таблица 3

Динамика численности населения края в рабочем возрасте

Уезды	1897 г.			1917 г.		
	Всего населения, чел.	в том числе в рабочем возрасте		Всего населения, чел.	в том числе в рабочем возрасте	
		всего	%		всего	%
Ардатовский	189 226	94 254	49,8	243 189	117 375	48,2
Инсарский	178 233	90 459	50,7	228 397	104 573	45,8
Краснослободский	174 396	84 131	48,2	220 428	106 519	48,3
Наровчатский	118 212	61 143	51,7	147 427	69 803	47,3
Саранский	143 130	72 442	50,6	179 519	84 585	47,1
Спасский	121 366	61 107	50,3	165 897	77 657	46,8
Темниковский	138 350	66 358	48,0	169 406	80 748	47,6
Итого	1 062 913	529 894	49,9	1 354 263	641 260	47,3

Таблица 4

Соотношение мужского и женского населения края в рабочем возрасте 1897 и 1917 гг.

Годы	Уезд	Численность населения в рабочем возрасте, чел.					
		мужчин		женщин		обоего пола	
		всего	%	всего	%	всего	%
1987	Ардатовский	42 404	45,0	51 850	55,0	94 254	100,0
	Инсарский	42 035	46,5	48 424	53,5	90 459	100,0
	Краснослободский	37 156	44,1	46 975	55,9	84 131	100,0
	Наровчатский	28 613	46,8	32 530	53,2	61 143	100,0
	Саранский	32 798	45,3	39 644	54,7	72 442	100,0
	Спасский	27 675	45,3	33 432	54,7	61 107	100,0
	Темниковский	29 502	44,5	36 856	55,5	66 358	100,0
	Итого	240 183	45,3	289 711	54,7	529 894	100,0
1917	Ардатовский	56 011	47,7	61 364	52,3	117 375	100,0
	Инсарский	52 510	50,2	52 063	49,8	104 573	100,0
	Краснослободский	52 043	48,9	54 476	51,1	106 519	100,0
	Наровчатский	33 540	48,0	36 263	52,0	69 803	100,0
	Саранский	40 316	47,7	44 269	52,3	84 585	100,0
	Спасский	37 830	48,7	39 827	51,3	77 657	100,0
	Темниковский	40 623	50,3	40 125	49,7	80 748	100,0
	Итого	312 873	48,8	328 387	51,2	641 260	100,0

Более полную, достоверную характеристику возрастной структуры населения края можно дать при сопоставлении опубликованных результатов первой всеобщей переписи населения Российской империи 1897 г. и первой Всесоюзной переписи населения 1926 г. (табл. 5, 6). Отметим, что представленные возрастные группировки в материалах переписей достаточно неравнозначны, что вносит дополнительную сложность в определении контингента лиц рабочего и престарелого возраста. По переписи 1897 г. возрастная структура населения края представлена в одногодичной группировке, дающей возможность вычленить детский, подростковый, рабочий и престарелый возраст мужчин и женщин. По переписи же 1926 г. достаточно четко выделяются две категории: детский возраст до 6 и 7–13 лет (37,4 %), подростковый возраст 14–17 лет (7,7 %). Рабочий и престарелый возраст определить сложно из-за совмещения возраста мужчин и женщин в одну возрастную группу 50–59 лет. По этому несоответствию возрастных группировок еще сложнее дать характеристику возрастной структуры населения по национальностям (мордва, русские, татары), проживающим на территории края. За 1897 г. этнический состав населения по возрасту дается в десятилетней группировке (0–9, 10–19, 20–29, ...) до возраста общей группы 60 лет и более. По переписи 1926 г. в одногодичной и пятилетней группировке (до 1 года, 1, 2, 3, ...; 0–4, 5–9, ...) дается структура населения до возраста 19 лет, в пятилетней – представлены две возрастные когорты 20–24, 25–29 лет, далее в десятилетней группировке (30–39, 40–49, ...) до возраста общей группы 60 лет и более.

Возрастно-половая структура населения края по данным 1897, 1926 гг., чел.

	Возрастная группа, лет	1897 г.			1926 г.		
		мужчин	женщин	обоего пола	мужчин	женщин	обоего пола
Общее население края	0–9	142 408	145 588	287 996	177 640	178 299	355 939
	10–19	115 861	122 158	238 019	150 260	157 785	308 045
	20–29	67 811	88 872	156 683	85 244	108 994	194 238
	30–39	60 221	68 839	129 060	52 691	70 183	122 874
	40–49	50 828	55 783	106 611	49 265	61 969	111 234
	50–59	34 310	37 912	72 222	37 074	47 344	84 418
	60 лет и ст.	34 391	37 931	72 322	42 111	50 982	93 093
	Возр. не ук.	–	–	–	219	198	417
Итого		505 830	557 083	1 062 913	594 504	674 754	1269 258
В т. ч.:							
население мордовской национальности	0–9	39 724	39 859	79 583	64 641	64 611	129 252
	10–19	32 413	32 963	65 376	52 162	54 854	107 016
	20–29	19 184	24 574	43 758	30 611	38 300	68 911
	30–39	17 260	18 273	35 533	18 960	25 309	44 269
	40–49	14 095	15 233	29 328	18 313	23 017	41 330
	50–59	9 604	10 147	19 751	14 121	17 022	31 143
	60 лет и ст.	8 753	8 660	17 413	15 819	17 245	33 064
	Возр. не ук.	–	–	–	68	71	139
Итого		141 033	149 709	290 742	214 695	240 429	455 124
население русской национальности	0–9	95 618	98 884	194 502	103 932	103 651	207 583
	10–19	78 306	83 152	161 458	89 560	94 470	184 030
	20–29	46 348	59 591	105 939	51 538	65 837	117 375
	30–39	41 239	47 234	88 473	31 562	41 390	72 952
	40–49	34 749	37 979	72 728	28 870	36 225	65 095
	50–59	23 035	25 875	48 910	21 102	27 597	48 699
	60 лет и ст.	23 672	27 210	50 882	23 625	30 485	54 110
	Возр. не ук.	–	–	–	143	115	258
Итого		342 967	379 927	722 892	350 332	399 770	750 102
население татарской национальности	0–9	6 914	6 685	13 599	8 897	8 880	17 777
	10–19	5 045	5 916	10 961	7 395	8 305	15 700
	20–29	2 152	4 584	6 736	2 964	4 696	7 660
	30–39	2 189	3 244	5 433	1 971	3 322	5 293
	40–49	1 900	2 503	4 403	1 950	2 634	4 584
	50–59	1 619	1 833	3 452	1 787	2 662	4 449
	60 лет и ст.	1 894	2 016	3 910	2 627	3 186	5 813
	Возр. не ук.	–	–	–	5	11	16
Итого		21 713	26 781	48 494	27 596	33 696	61 292

Таблица 6

Прирост, убыль (–) населения с 1897 по 1926 г.

	Возрастная группа, лет	Человек			%		
		мужчин	женщин	обоего пола	мужчин	женщин	обоего пола
Общая численность населения края	0–9	35 232	32 711	67 943	24,7	22,5	23,6
	10–19	34 399	35 627	70 026	29,7	22,6	29,4
	20–29	17 433	20 122	37 555	25,9	22,6	24,0
	30–39	– 7 530	1 344	– 6 186	– 12,5	2,0	– 4,8
	40–49	– 1 563	6 186	4 623	– 3,1	11,1	4,3
	50–59	2 764	9 432	12 196	8,1	24,9	16,9
	60 лет и ст.	7 720	13 051	20 771	22,4	34,4	28,7
	Итого	88 674	117 671	206 345	17,5	21,1	19,4
в т. ч.:							
население мордовской национальности	0–9	24 917	24 752	49 669	62,7	62,1	62,4
	10–19	19 749	21 891	41 640	60,9	66,4	63,7
	20–29	11 427	13 726	25 153	59,6	55,9	57,5
	30–39	1 700	7 036	8 736	9,8	38,5	24,6
	40–49	4 218	7 784	12 002	29,9	51,1	40,9
	50–59	4 517	6 875	11 392	47,0	67,8	57,7
	60 лет и ст.	7 066	8 585	15 651	80,7	99,1	79,2
	Итого	73 662	90 720	164 382	52,2	60,6	56,2
население русской национальности	0–9	8 314	4 767	13 081	8,7	4,8	6,7
	10–19	11 254	11 318	22 572	14,4	13,6	14,0
	20–29	5 190	6 246	11 436	11,2	10,5	10,8
	30–39	– 9 677	– 5 844	– 15 521	– 23,4	12,4	– 17,5
	40–49	– 5 879	– 1 754	– 7 633	– 16,9	4,6	– 10,5
	50–59	– 1 933	1 722	– 211	– 8,4	6,6	– 0,4
	60 лет и ст.	– 47	3 275	3 228	0,02	12,0	6,3
	Итого	7 365	19 845	27 210	2,1	5,2	3,7
население татарской национальности	0–9	1 983	2 195	4 178	28,7	32,8	30,7
	10–19	2 350	2 389	4 739	46,6	40,4	43,2
	20–29	812	112	924	37,7	2,4	13,7
	30–39	– 218	78	– 140	10,0	1,4	– 2,6
	40–49	50	131	181	2,6	5,2	4,1
	50–59	168	829	997	10,4	45,2	28,9
	60 лет и ст.	733	1 170	1 903	38,7	58,0	48,7
	Итого	5 883	6 915	12 798	27,1	25,8	26,4

Сопоставление данных таблиц за этот исторический период дает основание говорить о неравномерности развития народонаселения края по каждой национальности. Так, если в целом общая численность населения края за период с 1897 по 1926 г. увеличилась на 19,4 %, то численность населения мордовской национальности – на 56,5 % (164 382 чел.), русской – 37,6 % (27 210 чел.), татарской – 26,4 % (12 798 чел.). Соответственно произошли изменения и в каждой указанной в таблицах возрастной группе. Отметим, что на трансформации возрастной структуры населения определенно четко отразились негативные последствия революционных и военных событий. Как следствие, в

эти годы, несмотря на кажущуюся положительную динамику роста населения на 206 345 чел., произошло сокращение уровня рождаемости, увеличение показателя смертности. В сторону сокращения, по сравнению с предшествующими периодами, изменилась численность детского контингента в возрастных группах 0–9, 10–14 лет. Заметное сокращение численности населения, как показано в таблицах, произошло в более дееспособных возрастных группах 20–29, 30–39, 40–49 лет, особенно среди населения мужского пола.

Резюме. Проведенный анализ возрастно-половой структуры населения мордовского края дает возможность выявить более активный репродуктивный возрастно-половой потенциал населения (в возрасте 20–29 лет), определить степень его влияния на будущую динамику естественного движения и прогнозировать численность трудовых ресурсов, отразить начавшийся процесс развития «постарения» населения. И, наконец, отметить пока еще слабо выраженные предпосылки процесса демографического перехода от расширенного (прогрессивного) типа воспроизводства населения к стационарному (суженному) типу.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Калинюк, И. В.* Возрастная структура населения СССР / И. В. Калинюк. – М. : Статистика, 1975. – 112 с.
2. *Назаркин, Н. Я.* Народонаселение и охрана здоровья в Мордовии / Н. Я. Назаркин. – Саранск : Мордовск. кн. изд-во, 1973. – 264 с.
3. *Народонаселение.* Энциклопедический словарь. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1994. – 640 с.
4. *Просвирнин, В. Ф.* Проблемы народонаселения в СССР. Политико-экономический анализ / В. Ф. Просвирнин. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 112 с.
5. *Разживин, В. Ф.* Демографические процессы на территории Мордовии во второй половине XIX в. / В. Ф. Разживин // История Мордовии. От эпохи великих реформ до великой российской революции. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2005. – С. 114–132.

УДК 141.7:39:332.14(470.345)

**СОВРЕМЕННЫЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ СОЦИУМ
В АСПЕКТЕ ЭТНИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
(НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ)**

**MODERN REGIONAL SOCIETY IN THE CONTEXT
OF ETHNIC DEVELOPMENT
(ACCORDING TO THE MATERIALS OF THE REPUBLIC OF MORDOVIA)**

Л. Ф. Айзятова

L. F. Aizyatova

*Саранский кооперативный институт (филиал)
АНО ВПО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации», г. Саранск*

Аннотация. В статье проанализированы этнические процессы в Республике Мордовия в контексте современного глобализирующегося общества. Представлены результаты социологических исследований, характеризующие региональные этнические процессы.

Abstract. Ethnic processes in the Republic of Mordovia in the context of the present-day globalising community are analysed in the article. The results of sociological researches characterising regional ethnic processes are represented.

Ключевые слова: *региональный социум, межнациональные отношения, этнос, этническая идентичность, этнокультурная политика, глобализация.*

Keywords: *regional society, cross-national relations, ethnos, ethnic identity, ethnocultural politics, globalization.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сложные процессы интеграции современной России и ее регионов в мировое сообщество актуализируют необходимость анализа региональных этносоциальных процессов, прежде всего межнациональных отношений. Объективной реакцией на происходящую глобализацию стало возрождение регионального самосознания, тем более что за последние десятилетия чрезмерное единообразие городской жизни обострило чувство отчужденности у индивида, сделав более привлекательным местные традиции и обычаи. В последние годы в российских регионах, в том числе в Республике Мордовия (РМ), предпринимаются попытки частичного воссоздания символов национального самосознания, основ традиционной культуры, восстанавливаются региональные традиции, разорванные связи между этническими общинами.

На наш взгляд, именно региональная культура в перспективе станет основанием единения страны и будет играть значительную роль в решении проблем современного общества.

Одна из важнейших задач на этом пути – возрождение этнических культур. Вернуть культуре роль «защитного пояса» можно путем диалога народной и современной

культуры. Под этим процессом следует понимать не возвращение к традиционно-этническим формам культуры, а наполнение современной культуры национальным содержанием, актуализацию в ней национально-этнического, создание механизма формирования национальной культуры как целостной системы.

Материал и методика исследований. Одним из базовых источников выступили статистические материалы, которые частично были опубликованы в сборниках ЦСУ Мордовии. Важным источником явились издания периодической печати. Отдельные материалы почерпнуты из опубликованных работ этнологов. В работе широко использовались структурный, статистический, абстрактно-логический методы исследования. Каждый из них имел свою область применения и сыграл важную роль в обработке, систематизации и обобщении исследуемого материала.

Результаты исследований и их обсуждение. Межнациональные отношения в Мордовии уже долгое время характеризуются стабильностью и согласием народов, чему способствовал ряд факторов: демографическая и территориальная структура населения, равный статус основных национальных групп, сложившиеся этноконтрактные установки и традиции межэтнического взаимодействия, сбалансированная национальная (этнокультурная) государственная политика. К числу приоритетов региональной этнической политики следует отнести поддержание национального согласия и национальной культуры титульного (мордовского) народа, в том числе и его части, проживающей за пределами республики.

Руководство республики уделяет много внимания проблемам развития языков и культуры народов, населяющих Мордовию, оказывает содействие и финансовую помощь в организации съездов, фестивалей, конгрессов и т. д. Массовые опросы конца 1990-х – начала 2000-х гг., проведенные НИИ регионологии, свидетельствуют о стабильном и добрососедском характере межнациональных отношений в республике.

Межнациональные отношения в Мордовии характеризуются высокой степенью интегрированности и отсутствием доминирования. Мордовия имеет статус национально-государственного образования, однако в сфере культуры, образования, профессиональной деятельности заметно преобладание русской культуры и языка, функционирующих в качестве средства общения между представителями различных этнических групп. Проведенное О. А. Богатовой исследование подтвердило мнение о стабильном и добрососедском характере межэтнических отношений в республике. Причем «большинство опрошенных (72,7 % русских, 84,0 % мордвы и 72,0 % татар) оценили межэтнические отношения в Мордовии как стабильные, добрососедские; небольшая часть респондентов (6,9 % русских, 4,9 % мордвы и 20,0 % татар) полагали, что в республике ощущается межнациональная напряженность, возможны конфликты, 3,4 % экспертов (в том числе 3,9 % русских, 2,5 % мордвы и 4,0 % татар) отметили, что в регионе существуют межнациональные конфликты» [4,138].

По полученным данным можно выделить несколько потенциальных конфликтогенных факторов, которые, по мнению граждан республики, стали причиной межэтнических противоречий: экономический кризис (23,0 %), неуважение к языку, культуре людей других национальностей в межнациональном поведении (21,6 %), назначение на руководящие должности по национальному признаку (15,5 %), национализм некоторых общественных организаций (13,6 %). Таким образом, потенциальными источниками конфлик-

тов опрошенные граждане считают дефицит ресурсов, несоблюдение культурных или гражданских прав представителями различных национальностей.

Если говорить о мероприятиях, способствующих гармонизации межнациональных отношений в республике, то «у значительной части населения отсутствуют четкие представления об их содержании» [2, 144]. Это подтверждается тем, что «43,9 % опрошенных русских, 32,0 % мордвы и 21,2 % татар затруднились ответить на этот вопрос» [4, 142]. Объяснить это обстоятельство можно тем, что значительная часть населения Мордовии не воспринимает этнические проблемы в качестве актуальных. Одним из приоритетных направлений национальной политики опрошенные признают сотрудничество органов власти с этнокультурными организациями. Кроме того, важнейшим механизмом гармонизации межнациональных отношений в Мордовии они считают развитие этнокультурного образования. Большинство опрошенных граждан предпочитает обучать своих детей и внуков в русскоязычной школе. Однако ответы в этой сфере существенно различаются в зависимости от национальности респондентов. Русские отдадут на всех ступенях обучения предпочтение своему родному языку и лишь 15–20 % хотели бы, чтобы их дети изучали в средней школе мордовский или татарский язык в качестве предмета, а 40–50 % мордвы и татар предпочитают на различных ступенях обучения вариант «русский язык с преподаванием родного языка как предмета». Но при этом приоритет отдается все же русскому языку.

Своеобразным «срезом» мнения граждан Мордовии о том, какими должны быть основные принципы этнокультурной политики, служат ответы на вопрос о необходимости общероссийской «национальной идеи». Около половины опрошенных (39,2 % русских, 44,7 % мордвы и 45,8 % татар) считают, что «общенациональная идея» нужна обязательно, 19,9 % русских, 24,8 % мордвы и 20,8 % татар не видят в этом необходимости, остальные затруднились с ответом. При этом на вопрос о предполагаемом содержании «национальной идеи» ответили около 20 % экспертов. Их мнения о содержании «национальной идеи» можно свести к следующему: патриотизм, национальная гордость; сотрудничество народов России и их равноправие; необходимость повышения уровня жизни, экономического благосостояния населения; духовность, ориентация на «постматериалистические» ценности, развитие культуры; необходимость сплочения граждан страны.

Важным фактором сохранения региональной этнической системы в условиях глобализации является этническое самосознание. Интеграция в глобальные процессы требует возрождения национальной культуры и традиций на базе современных достижений цивилизации, через всестороннее развитие и сближение этносов в рамках глобального мира – таково, на наш взгляд, содержание современного витка исторического развития. При этом важно, чтобы на пути к будущему глобальному единству человечества каждый этнос «смог сохранить максимум собственного своеобразия и внести его в общечеловеческую культурную сокровищницу будущего» [5, 270].

Из этого следует, что интеграция Мордовии в глобальные процессы «должна сопровождаться опорой на этнические и геополитические связи» [3, 3]. Опора на связи с родственными этническими системами (в рамках России и глобального мира) позволит мордовскому этнорегиональному сообществу войти в глобальный мир, не теряя собственной этнической идентичности. Эти связи основаны на культурном и научно-гуманитарном взаимодействии, экономическом и политическом сотрудничестве. Вместе с тем «прочность этих связей зависит от устойчивости экономического и политического развития мордовского региона как компонента целостной ... системы – РФ» [3, 3], так как лишь в рамках дан-

ной системы возможно существование и функционирование как мордовского этноса, так и всей многонациональной Мордовии. Исторически и геополитически республика неотъемлема от единства народов Евразии, объединенных рамками российской государственности. Примеры геополитического взаимодействия Мордовии с другими звеньями российской суперэтнической системы – участие в ассоциации «Большая Волга», сотрудничество с федеральным центром и конструктивное взаимодействие с другими субъектами РФ в рамках Приволжского федерального округа и за его пределами. Опора на этнические и геополитические связи – необходимый инструмент сохранения мордовским этнорегиональным сообществом собственной идентичности при его интеграции в глобальные процессы.

Структура населения Мордовии, характер расселения основных этнических групп обуславливают устойчивость их этнической идентичности, преобладание в ее структуре «объективных» культурных признаков. Культурно-языковая неоднородность титульного этноса (мордвы) обуславливает двойственность ее этнического самосознания, наличие в нем двух уровней: гражданско-правового, связанного с государственной институционализацией мордовской этничности, ее представленностью в многонациональном государстве, и культурно-языкового, отражающего внутриэтнические различия, т. е. отнесение себя к мордовскому этносу при необходимости проведения «этнической границы» с русскими, татарами и т. д., наряду с осознанием себя эрзянами или мокшанами.

Социологические опросы первой половины 2000-х годов показывают наличие общемордовской идентичности. Вариант «мордва – это мокша, а эрзя – особый народ» выбрали 0,7 % русских, 6,7 % мордвы, 0,6 % татар; «мордва – это эрзя, а мокша – особый народ» – 1,3 % русских, 3,1 % мордвы и 4,0 % татар; «мордва – это русское название двух родственных, но различных народов» – 18,2 % русских, 20,9 % мордвы, 12,0 % татар» [4, 144]. Проведенный опрос в целом подтвердил наличие у мокшан и эрзян общемордовского этнического самосознания.

Одна из главных составляющих этнической идентичности – язык, который и в начале XXI в. сохраняет значение «этнического маркера», хотя результаты исследований свидетельствуют о широких, особенно в городах, масштабах языковой ассимиляции нерусского населения Мордовии. Обычно этносы говорят на одном языке. Но в условиях глобализации увеличивается число народов, говорящих на двух-трех языках. Мордовский этнос развивает свою культуру на двух литературных языках – эрзянском и мокшанском, вместе с тем мордва хорошо владеет русским языком. По этому пути идут марийцы и некоторые другие, особенно малые народности РФ, которым трудно преодолеть различия в диалектах и создать на базе одного из них единый литературный язык.

Использование русского языка как средства внутринационального общения при теснейших экономических, политических, культурных связях и повседневном общении с русским народом закономерно сближает мокшанский и эрзянский субэтносы друг с другом, а также с русским и другими народами РМ и в итоге служит одним из средств интеграции мордовского региона в глобальное мировое сообщество.

В условиях глобального мира не столь существенно, какой язык используется для взаимопонимания. Использование того или иного языка зависит от населения и желания говорящих, но пристальное наблюдение вскрывает здесь существование определенных закономерностей, своего рода «разделение» общественных функций между мордовским и русским языками.

В Мордовии государственная и общественно-политическая деятельность на республиканском, районном, городском и сельском уровнях, проведение собраний, конференций, ведение документации осуществляются на русском языке, полностью «обслуживающем» экономическую деятельность. Мордовские языки (эрзя и мокша) сохраняют за собой области быта, художественной литературы и искусства. В ходе опроса родным назвали язык своей национальности чуть более 60,0 % граждан мордовской национальности и 50,0 % опрошенных татар. Около 17,3 % мордвы и 37,5 % татар считают родным язык своей национальности и русский, около 20,4 % мордвы и 8,3 % татар в качестве родного назвали русский язык.

Таким образом, этноязыковая ситуация Мордовии в большей степени характеризуется широким распространением национально-русского двуязычия среди нерусского населения республики, в то время как среди русских и татар доля лиц, знающих мордовские языки, а среди русских и мордвы – татарский, крайне мала.

В сельской местности опрошенные мордовской национальности общаются на родных языках, значительно чаще и реже – на русском. «Типу поселения в большинстве случаев соответствует определенный тип языковой среды: мордовской или мордовско-русской (села и некоторые малые города и поселки) и преимущественно русскоязычной (Саранск и большинство городских поселений)» [1, 297].

В целом следствием интенсивных межэтнических контактов в Мордовии стала не «деэтнизация», не исчезновение этнического самосознания, а распространение полиэтнической идентичности. В наибольшей степени этим процессом оказался затронут мордовский этнос. Следует отметить, что доля лиц, особенно мордовской национальности, относящих себя сразу к нескольким национальностям, в несколько раз больше в городе по сравнению с сельской местностью, что, очевидно, является следствием этнических контактов, причем не только на уровне смешанных браков, но и на уровне влияния этноконтактной среды, усвоения русского языка и культуры.

Вместе с тем существует реальная угроза депопуляции мордовского народа. На протяжении XX – начала XXI в. мордва в значительной мере ассимилировалась с другими этносами. Так, еще в раннесоветскую эпоху в Мордовской АССР преобладало сельское население, с ростом производительности сельскохозяйственного труда в республике и с развитием в ней промышленности высвобождались рабочие руки, а часть населения переезжала в другие районы страны, где ассимилировала с местными жителями. Согласно данным всесоюзной переписи 1959 г., «не только в Мордовской АССР, но и в целом по стране численность мордвы уменьшилась на 11,8 %» [6, 120]. Предотвратить депопуляцию мордовского этноса возможно путем построения гибких программ вхождения мордвы в формирующийся глобальный мир, путем возрождения и осовременивания национальных ценностей, чем весьма активно занимается руководство республики. В деле сохранения мордовского этноса большая роль отводится возрождению республиканской промышленности, достижению экономического благополучия многонационального населения Мордовии с учетом интересов других субъектов Российской Федерации.

Интерес представляет соотношение этнической, региональной и российской идентичности у жителей Мордовии, показателями которого стали ответы на вопрос «К какой государственности Вы себя относите в первую очередь?». В данном случае прослеживается четкая зависимость соотношения в сознании опрошенных общегражданского и регионального компонентов идентичности от национальной принадлежности. «Если

большинство русских в Мордовии ощущает себя в первую очередь россиянами (55,3 %), то для мордвы и татар в наибольшей степени характерен баланс республиканской и общероссийской идентичности, что указывает на готовность к межэтническому сотрудничеству» [4, 148].

Согласно данным опроса, для наиболее многочисленных этнических групп Мордовии характерна позитивная этническая идентичность в сочетании с индифферентным отношением к этническим проблемам. На вопрос «Как вы относитесь к своей национальной принадлежности?» большинство русских (57,1 %) и мордвы (62,6 %) ответили, что относятся к ней спокойно; при этом 41,9 % русских и 36,2 % мордвы выбрали вариант ответа «я горжусь своей национальностью». Для татар как этнического меньшинства характерно обратное соотношение: 64,0 % опрошенных отметили, что гордятся своей национальностью и 36,0 % «относятся к ней спокойно» [4, 149].

Резюме. Исходя из вышеприведенных статистических данных по межнациональным отношениям и их анализа, можно сделать вывод о достаточно высоком уровне развития этнической толерантности в республике, что объясняется как грамотной национальной политикой властей, так и особенностью исторических судеб народов многонациональной Мордовии. Века совместного, бок о бок, проживания различных этносов (мордвы, русских, татар), существовавшие издревле прочные межэтнические связи, контакты, особенно усилившиеся с началом процесса урбанизации, способствовали формированию таких этнических стереотипов, которые по природе своей чужды были закрытости, замкнутости, обособленности. На наш взгляд, именно подобная «открытая» этническая доминанта, в конечном итоге, позволила народам Мордовии не только сохранить себя в историческом времени, но и воспитать в себе высокий уровень этнической толерантности как необходимого механизма выживания в условиях различных исторических перипетий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Все о Мордовии. Энциклопедический справочник* / сост. Н. С. Крутов, Е. М. Голубчик, С. С. Маркова. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2005. – 548 с.
2. *Десять лет созидания. Республика Мордовия 1995–2005* / сост. Е. М. Голубчик, И. И. Келин, С. С. Маркова. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2005. – 254 с.
3. *Послание* Главы Республики Мордовия Государственному Собранию Республики Мордовия. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2004. – 34 с.
4. *Социально-экономическое развитие Республики Мордовия в 2002–2003 гг. Аналит. обзор* / под ред. А. И. Сухарева, В. В. Козина, С. В. Полутина. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2005. – 240 с.
5. *Урсул, А. Д. Перспективы этноразвития* / А. Д. Урсул. – М. : Прогресс, 1990. – 578 с.
6. *Яшкин, И. Я. К вопросу развития мордовской социалистической нации на современном этапе* / И. Я. Яшкин // *Этногенез мордовского народа : материалы науч. сессии 8–9 декабря 1964 г.* – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1965. – С. 118–131.

УДК 329(470.42)

**ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СМИ
И НЕПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
В РЕГИОНАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ**

**PROBLEMS OF INTERACTION OF MASS MEDIA
AND NON GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS IN REGIONAL AREA**

М. Г. Андреев

M. G. Andreev

ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск

Аннотация. В статье на примере Ульяновской области анализируются причины возникновения проблем взаимодействия неправительственных организаций и средств массовой информации, а также вырабатываются возможные пути их решения.

Abstract. The reasons for non-governmental organizations and mass-media interaction problems appearance are analyzed and their possible solutions are worked out by the example of the Ulyanovsk region in the article.

Ключевые слова: *общественное мнение, неправительственные организации, СМИ.*

Keywords: *public opinion, non governmental organizations (NGO's), mass media.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современном мире все более актуальной становится проблема создания и функционирования институтов гражданского общества. Одним из важнейших среди них по праву считаются некоммерческие (неправительственные) организации (НКО), образующие так называемый «третий сектор». Как показывает практика, они по праву являются одной из наиболее эффективных форм самоорганизации граждан. Несмотря на бурный рост числа подобных структур в нашей стране после 1991 г., мы, тем не менее, не можем оставить без внимания тот факт, что степень их реальной вовлеченности в процессы, происходящие в нашей стране, продолжает оставаться весьма незначительной. Одной из причин этого является отсутствие в российском социуме необходимого положительного общественного мнения по поводу их роли в политической системе государства. Формирование этого мнения в отношении деятельности НКО возможно, прежде всего, с помощью средств массовой информации. Однако данные возможности по разным причинам используются активистами некоммерческих структур не в полной мере. Таким образом, актуальность исследования заключается в необходимости выявления накопившихся проблем в процессе коммуникации представителей СМИ и НКО, а также выработке путей их решения.

Материал и методика исследований. Статья подготовлена на материалах опросов общественного мнения, а также на основе анализа электронных информационных ресурсов, посвященных проблемам гражданского образования. Помимо этого, с целью сбора

дополнительной информации для исследования автор принял участие в работе фокус-группы по представленной проблеме.

Результаты исследований и их обсуждение. В последнее время в России на государственном уровне все чаще декларируется стремление власти наладить контакт с «третьим сектором». В Ульяновской области инициатором стал губернатор – председатель областного правительства Сергей Морозов. После этого в региональной прессе стали все чаще встречаться заметки о деятельности ведущих авторов гражданского общества, которыми являются некоммерческие организации. В связи с этим мы решили подробнее рассмотреть вопрос о взаимоотношении печатных средств массовой информации и некоммерческих организаций.

В ходе анализа имеющихся материалов мы обратили внимание на исследование саратовского Центра содействия гражданским инициативам (ЦСГИ), проведенное в 1996 г. с целью выявить основные проблемы во взаимоотношении двух важных субъектов гражданского общества – СМИ и НКО [5]. По результатам исследования стало видно, что, несмотря на актуальность проблем, поднимаемых и решаемых организациями «третьего сектора», в фокус внимания средств массовой информации попадают вопросы местного самоуправления, проблемы обманутых вкладчиков, права потребителей и т. п. Информация об отдельных организациях, как правило, лаконична и редко содержит адреса и телефоны, что не способствует налаживанию контактов с общественностью. Не ожидая повышенного внимания к своей деятельности со стороны журналистов, активисты некоммерческих организаций сами игнорируют возможность развития контактов с представителями СМИ.

В ходе своих исследований сотрудники ЦСГИ сделали ряд выводов, неутешительных не только для НКО, но и для широкой общественности в целом.

1. Местная пресса отражает незначительную часть деятельности существующих НКО и не ставит своими задачами содействие развитию «третьего сектора», решение его проблем, налаживание контактов.

2. Журналисты имеют лишь поверхностное представление о деятельности некоммерческих структур, а в публикуемых ими материалах отсутствует необходимый анализ проблемы.

3. Для решения задачи формирования информационного пространства «третьего сектора» самим НКО нужно включиться в эту работу и быть активнее в продвижении и поиске информации.

4. У некоммерческих организаций существует потребность в развитии и использовании альтернативных информационных структур, к которым можно отнести Интернет и корпоративные издания.

5. Если НКО хочет обеспечить минимальную информируемость населения о своей деятельности через местную прессу, то в этом случае организации требуется не менее 5 публикаций в месяц, а если хорошую информируемость и узнаваемость – 10–20 публикаций.

С момента проведения данного исследования прошло уже 14 лет, однако его результаты продолжают оставаться актуальными и в настоящее время, причем они являются типичными не только для Саратовской области, но и для других регионов России. Сходные проблемы характерны, в частности, Ульяновской области, где, несмотря на существенное число зарегистрированных НКО (121 организация по данным на январь 2010 г.), лишь 18,4 % населения проявляет интерес к деятельности этих организаций и только 11,0 % чер-

пают информацию об их активности из печатных изданий. Опрос был проведен кафедрой социологии и политологии УлГУ в марте 2010 г.; в нем приняли участие 338 человек из четырех различных районов города; ошибка выборки – 3,0 %, репрезентативна по полу и возрасту. Поэтому с целью более тщательного и вдумчивого обсуждения накопившихся проблем в начале января 2010 г. в Ульяновске состоялся круглый стол «СМИ и НКО: проблемы и перспективы взаимодействия», в ходе которого активистами общественных организаций и представителями прессы были озвучены наиболее актуальные проблемы и взаимные претензии, возникающие в ходе кооперации общественников и журналистов. Оказалось, что большинство обозначенных проблем сходно с теми, которые были выявлены в ходе исследования, проведенного в Саратовской области 14 лет назад. Так, в качестве основных проблем участниками круглого стола были отмечены следующие.

1. Необоснованное ожидание НКО внимания со стороны СМИ и непонимание принципов деятельности масс-медиа, что обусловлено неподготовленностью активистов НКО к работе с журналистами. Действительно, большинство местных НКО носит любительский характер. Их активисты заняты оказанием конкретной помощи детям, старикам, больным, решением актуальных проблем. При этом существенная часть руководителей подобных структур немолодого возраста, в связи с чем встречаются определенные проблемы в ходе осуществления деятельности в рамках нового информационного общества, принципы функционирования которого они не всегда понимают и не считают нужным тратить на это время, которое могли бы подарить нуждающимся. В то же время общественники ожидают, что журналистам, как и им, близки проблемы, над решением которых они работают, поэтому те будут освещать их априори. Вкратце данную проблему можно обозначить как игнорирование значимости контактов со СМИ в информационном обществе.

2. Нежелание журналистов освещать деятельность некоммерческих структур по причине отсутствия в их деятельности необходимой изданию зрелищности. Корреспондент издания фактически является торговцем информацией. Его задача – преподнести новый факт, происходящее событие максимально интересно и зрелищно, чтобы привлечь внимание как можно большего числа читателей, слушателей или зрителей, поскольку размер аудитории прямо влияет на уровень достатка СМИ и, соответственно, журналиста. Поэтому «акулы пера» нуждаются в постоянно обновляемой яркой информации, и большинство из них не заинтересовано постоянно рассказывать, к примеру, об организованных концертах в детских домах или о раздаче игрушек многодетным семьям.

3. В целом слабый уровень информированности общества о деятельности НКО ведет к отсутствию к ним широкого общественного интереса. Как уже было отмечено выше, интерес к деятельности структур «третьего сектора» проявляют лишь 18,4 % жителей региона. Ульяновские НКО пребывают в информационном вакууме. Здесь мы не будем останавливаться на глубинных причинах подобного состояния, отметим лишь как факт, что по тем или иным причинам региональный социум и «третий сектор» находятся в двух параллельных плоскостях, причем одно не всегда знает нужды другого, а то, в свою очередь, не имеет представления о существовании первого. Помимо прочего, проблему усугубляют нереализованные российским социумом первичные потребности, под которыми мы понимаем потребность в материальном достатке и безопасности [1]. Представляется крайне проблематичным думать о нуждах других, не имея возможности обеспечить себя минимумом комфорта. А ведь эта проблема актуальна, по оценкам некоторых социологов, для большей части населения страны. Так, по результатам опроса,

проведенного в 2008 г. Всероссийским центром исследования общественного мнения, у 82,0 % (!) респондентов зарабатываемых средств хватает только на еду и одежду [3].

4. Разобщенность регионального «третьего сектора» мешает многим организациям выступать единым фронтом, проводить совместные мероприятия и мобилизовывать ресурсы. Представляется, что обозначенная проблема возникла по двум причинам. Во-первых, для небольших НКО характерно поведение интроверта. Подобные организации сосредоточены на решении огромного числа оргпроблем (по большей части связанных с несовершенным законодательством в гражданской сфере), а также на осуществлении своей основной деятельности, которая ложится на плечи весьма небольшому числу активистов. Подобным организациям физически не хватает времени организовывать грандиозные мероприятия с большим количеством гостей, посещать семинары, заниматься самопиаром. По данной причине возникает ситуация, когда работающие в сходных сферах НКО просто могут не знать о существовании друг друга. Второй причиной является отсутствие единого информационного центра, объединяющего однонаправленные организации. Активистам просто негде получить информацию о реально действующих коллегам, обменяться с ними мнениями по проблемам в режиме online, договориться о проведении совместной акции. Справедливости ради стоит отметить, что в последнее время появляется все большее количество подобных Интернет-ресурсов, в частности, «Центр поддержки некоммерческих организаций» [4] или «Я – гражданин» [2]. Однако увеличение числа аналогичных информационных порталов – тенденция последнего времени, которая еще не в полной мере может оказывать необходимое влияние на формирование регионального «третьего сектора». При этом параллельно наблюдается ситуация с закрытием существующих в реальности офисов организаций, занимающихся просвещением в сфере гражданского общества, по чисто коммерческим причинам (отсутствие у НКО возможности оплачивать аренду помещений), что и заставляет активистов указанных структур перемещаться в виртуальное пространство.

Решение выделенных проблем представляется возможным только в рамках комплексного подхода с участием всех заинтересованных сторон, каковыми в нашем случае являются журналисты, активисты НКО и власть. Журналисты постоянно испытывают потребность в открытии новых полей для информационной деятельности, а также в привлечении внимания к своим материалам новых категорий читателей. В свою очередь НКО являются субъектом российской политической системы, который действует в большинстве сфер общественной жизни, поэтому они могут служить своеобразным проводником для журналиста к информации о наиболее актуальных социальных проблемах. Интерес некоммерческих структур видится нам наиболее очевидным. Их задача – привлечь внимание к той или иной проблеме на максимально длительное время, мобилизовать собственных сторонников, приобрести новых членов и создать себе выгодную информационную среду, в которой организация впредь будет осуществлять свою деятельность. Часто эта деятельность связана с привлечением дополнительных средств или отстаиванием интересов различных групп населения перед властными органами. В обоих случаях некоммерческой организации будет легче преодолеть возникающие сложности, имея за своей спиной положительную репутацию в обществе. А для этого ей необходимо постоянно находиться в поле его зрения, что невозможно без привлечения средств массовой информации.

На первый взгляд не совсем ясной остается роль власти в описываемых взаимоотношениях. Однако для власти актуальны сразу несколько моментов. Первый, внешний, связан с созданием благоприятного информационного фона, на котором власть, содей-

ствующая развитию «третьего сектора», выглядит как гарант демократии. Второй, внутренний, связан с использованием возможностей известных и уважаемых в регионе НКО для решения каких-либо задач. К примеру, возможно привлечение их в качестве общественных экспертов к разработке нормативных актов, социальной работе, экологической экспертизе и т. п. Подобные контакты с представителями общественности, очевидно, придают власти большую легитимность в глазах населения.

Таким образом, учитывая заинтересованность СМИ и НКО в расширении контактов друг с другом, мы можем высказать предположение о возможных направлениях их сотрудничества. Так, НКО заинтересованы: в организации и развитии личных контактов с журналистами; в получении возможности вести специальные тематические рубрики о своей деятельности на страницах прессы и в электронных версиях; в проведении специальных мероприятий для журналистов, куда бы они приглашались не только в качестве наблюдателей, но и в качестве участников (информационных спонсоров, учредителей или членов НКО); в организации совместных со СМИ семинаров и иных форм профессиональной учебы, на которых активисты организаций «третьего сектора» освещали бы вопросы PR и сотрудничества со СМИ. При этом и средства массовой информации, и представители НКО нуждаются в наличии единого информационного ресурса организаций гражданского общества в сети Интернет, аккумулирующего информацию об их составе, проектах, услугах. Такой ресурс мог бы способствовать повышению уровня информированности населения о деятельности НКО, преодолению разобщенности внутри сектора, формированию условий для конструктивного сотрудничества с властью и СМИ, повышению эффективности работы НКО.

Резюме. Решение проблемы преодоления информационного вакуума некоммерческими организациями региона возможно лишь при участии обеих заинтересованных сторон (НКО и СМИ). Отсутствие в СМИ достаточного количества информации о деятельности некоммерческих структур является результатом недопонимания обеими сторонами перспектив активного сотрудничества. В то же время активистам НКО следует более профессионально и осознано подходить к вопросу о взаимоотношениях со СМИ, что продиктовано императивами развития регионального информационного пространства. В противном случае проблемы взаимодействия некоммерческих структур и печатной прессы не утратят свою актуальность еще долгое время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щербатых, Ю. В. Пирамида потребностей Абрахама Маслоу как образец универсальной междисциплинарной концепции в гуманитарных и экономических науках [Электронный ресурс] / Ю. В. Щербатых // Выдержки из тезисов доклада на конференции в Воронежском кооперативном институте (февраль 2009). – Режим доступа: <http://www.no-stress.ru/articles/articl-gn-psy/potrebn-konf.html>.
2. Информационный Интернет-ресурс по вопросам гражданского образования и функционирования НКО «Я – гражданин». – Режим доступа: <http://ja-grazhdanin.ulgov.ru/>.
3. Официальный сайт Всероссийского центра исследования общественного мнения. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=268&uid=10199>.
4. Официальный сайт Центра поддержки некоммерческих ассоциаций. – Режим доступа: www.centrnko.ru.
5. Официальный сайт Центра содействия гражданским инициативам. – Режим доступа: <http://www.wildfield.ru/dom/smi002.htm>.

УДК 37.035.461

ПОНЯТИЕ И ТИПОЛОГИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ КОНКУРСОВ

CONCEPT AND TYPOLOGY OF DISTANCE CONTESTS

А. А. Бельчусов

A. A. Belchusov

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

Аннотация. На основе анализа терминологического аппарата внеурочной деятельности и дистанционного обучения введено понятие дистанционного конкурса, сформулированы и обоснованы критерии классификации дистанционных конкурсов.

Abstract. On the basis of the analysis of terminological framework of extra-curriculum activity and distance training the concept of a distance contest is introduced, criteria of classification of distance contests are formulated and given proof.

Ключевые слова: конкурс, дистанционный, классификация, понятие.

Keywords: contest, distance, classification, concept.

Актуальность исследуемой проблемы. Сегодня, с одной стороны, существует практически сложившаяся терминология в области дистанционного обучения, а с другой – хорошо проработанная терминология внеурочной деятельности, которая велась еще до активного использования информационных технологий в учебном процессе. Однако благодаря использованию сети Интернет многие формы внеурочной деятельности, требовавшие очного участия учащихся, их непосредственного взаимодействия с организаторами мероприятия, сменили форму проведения на дистанционную. В связи с этим возникла потребность уточнить понятие дистанционного конкурса, ввести критерии для построения классификации дистанционных конкурсов.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили положения, методические рекомендации, информационные письма и другие нормативные документы, определяющие порядок организации и проведения дистанционных конкурсов. В качестве методов исследования применялись анализ документов, сравнительный анализ, изучение опыта.

Результаты исследований и их обсуждение. С развитием сети Интернет и появлением персонального компьютера у все большего числа учеников многие предметные конкурсы, традиционно проводимые в школах, а также на региональном и федеральном уровнях, стали проводиться в дистанционной форме. Однако, в отличие от дистанционного обучения школьников и студентов, понятие дистанционный конкурс еще не сформировалось, также отсутствует и типология дистанционных конкурсов. В данном исследовании под типологией будем понимать метод научного познания, в основе которого лежит расчленение систем объектов и их группировка с помощью обобщенной, идеализированной модели, которая используется в целях сравнительного изучения существенных признаков, связей,

функций, отношений, уровней организации объектов как сосуществующих, так и разделенных во времени [1].

Так, в литературе можно встретить понятия «дистанционная эвристическая олимпиада» и «компьютерная телекоммуникационная викторина». Дистанционные эвристические олимпиады являются интенсивной формой реализации творческого потенциала учащихся. Такие олимпиады включают в себя задания, на которые, как правило, нет готовых ответов [10].

Компьютерной телекоммуникационной викториной (олимпиадой) называется соревновательная групповая вопросно-ответная игра с использованием электронной почты для связи между группами учащихся из различных городов (школ, вузов и пр.) [3].

Приведенные определения носят частный характер, поэтому мы обратимся к Большой Советской Энциклопедии. В ней «конкурс» (от латинского *concursus*, букв. – стечение, столкновение, встреча) понимается как соревнование, имеющее целью выявить лучших из числа участников. В общеобразовательной школе и специальных учебных заведениях конкурсы различного содержания и характера (по учебным дисциплинам, художественного и технического творчества, спортивные и др.) используются как одна из эффективных форм внеучебной образовательно-воспитательной работы, позволяющей выявлять и развивать интересы и способности учащихся. В СССР регулярно проводились всесоюзные, республиканские и местные конкурсы на лучшее сочинение школьников, научные работы студентов (по отраслям науки и техники), в системе профессионально-технического образования – на лучшего учащегося (по профессиям) [1].

Часто в качестве синонима слова «конкурс» используются такие термины, как «олимпиада», «марафон», «матч», «первенство», «спартакиада», «турнир», «чемпионат», «эстафета», «викторина», «игра». Проанализируем определения этих терминов и выявим в них общее.

Олимпиада – соревнования учащихся на лучшее выполнение определенных заданий в какой-либо области знаний. В СССР первая (математическая) олимпиада школьников состоялась в 1934 г. в Ленинграде. Школьные математические олимпиады стали традиционными с 30-х годов XX в. С 60-х годов проводятся городские, районные, областные, республиканские олимпиады учащихся 5–10-х классов по физике, химии, биологии и другим предметам школьной программы. Олимпиада – одна из наиболее эффективных форм внеклассной и внешкольной работы, способствует повышению интереса учащихся к знаниям, развитию их способностей, профессиональной ориентации, позволяет выявить и рекомендовать наиболее способных в высшую школу (с этой целью олимпиады для старшеклассников и абитуриентов проводят и вузы), содействует укреплению связи общеобразовательной школы с вузами [1].

Марафон – длительное, многоступенчатое состязание, соревнование в чем-либо [2] или длительный и напряженный ход развития чего-нибудь [4].

Матч – (англ. *match*) состязание между двумя или несколькими спортсменами, командами. Со 2-й половины XIX в. матчами назывались регулярно проводившиеся традиционные спортивные соревнования. В этом значении термин получил широкое распространение в середине XX в., когда стали традиционными встречи спортсменов. В конце XIX – начале XX в. матчами стали называть также состязания отдельных спортсменов, в том числе за звание чемпиона мира (профессиональный бокс, шахматы), а затем и соревнования в спортивных играх (футбол, баскетбол, хоккей и др.) [1].

Первенство – соревнование за первое место [9].

Спартакиада – традиционные комплексные массовые спортивные соревнования, названные в честь Спартака. Первые Спартакиады начали проводиться в начале 20-х годов XX в. рабочими организациями в СССР, Германии, Чехословакии [7].

Турнир – форма проведения личных или командных соревнований при числе участников свыше двух. Основные системы: круговая (каждый встречается один или несколько раз со всеми) и олимпийская, или кубковая (с выбыванием проигравших в очередном турнире) [7].

Чемпионат – официальные спортивные соревнования (в каком-либо виде спорта) высшего уровня для определенных коллективов, территории (района, города, области, страны, континента, мира), розыгрыш первенства с целью установления победителя-чемпиона (спортсмена или команды) [1].

Эстафета – спортивные командные соревнования в скоростном преодолении дистанции, разбитой на этапы. Спортсмены, входящие в команду, после завершения своего этапа передают друг другу (в ряде видов спорта – символически) эстафетную палочку. Различают эстафеты простые, в которых все этапы преодолеваются одинаковым способом (например, гладким бегом), и комбинированные – из одного (например, плавание различными стилями) или нескольких (например, бег, гребля, веломотогонки и т. д.) видов спорта [1].

Викторина – игра, состоящая в том, что участники должны отвечать на ряд заданных вопросов, обычно объединенных какой-нибудь общей темой [9].

Игра – вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе. В истории человеческого общества переплеталась с магией, культовым поведением и др.; тесно связана со спортом, военными и другими тренировками, искусством (особенно его исполнительными формами). Имеет важное значение в воспитании, обучении и развитии детей как средство психологической подготовки к будущим жизненным ситуациям. Свойственна также высшим животным [7]. Занятие, служащее для развлечения, отдыха, спортивного соревнования.

Конкурс – это соревнование коллективов или соревнование на личное первенство, имеющее целью повысить интерес учащихся к той или иной области науки, искусства, спорта и выделить лучших. Он может быть самостоятельной формой работы или составной частью школьного праздника, вечера, занятия кружка, быть тематическим и отчетным. В связи с конкурсами могут устраиваться выставки компьютерного творчества школьников (рисунки, анимация, программы и т. п.).

Из приведенных выше определений видно, что ключевым понятием в них является соревнование. Будем понимать соревнование как форму деятельности (работы, игры), при которой участвующие стремятся превзойти друг друга [4].

Однако все приведенные выше определения подразумевают, что соревнующиеся встречаются очно и стремятся превзойти друг друга, находясь лицом к лицу. Исключение могут составить разве что шахматные турниры по переписке. В случае дистанционных конкурсов учащиеся не встречаются лично, более того, они вообще не знакомы друг с другом. В связи с этим мы должны обратиться к опыту дистанционного обучения и применить имеющийся в нем терминологический аппарат к внеурочной деятельности. Само слово «дистанционный» в словаре С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой [4] трактуется как «совершаемый на расстоянии». Понятие «дистанционные образовательные технологии» закреплено в стандарте [5] и означает образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и коммуникационных технологий при опосредо-

ванном (на расстоянии) или частично опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника. Е. С. Полат приводит факторы, определяющие дистанционную форму обучения [6]:

- разделение учителя и учащихся расстоянием, по крайней мере, на большую часть учебного процесса;
- использование учебных средств, способных объединить усилия учителя и учащихся и обеспечить освоение содержания курса;
- обеспечение интерактивности между учителем и учащимися, между администрацией курса и учащимися;
- преобладание самоконтроля над контролем со стороны учителя.

И. В. Роберт дает следующее определение дистанционного обучения – интерактивное взаимодействие как между учителем и учащимися, так и между ними и интерактивным источником информационного ресурса (например, Web-сайта или Web-страницы), отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществляемое в условиях реализации средств ИКТ (незамедлительная обратная связь между обучаемым и средством обучения; компьютерная визуализация учебной информации; архивное хранение больших объемов информации, их передача и обработка; автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности, обработки результатов учебного эксперимента; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля результатов усвоения учебного материала) [8].

Таким образом, в дистанционном обучении авторы выделяют пространственную удаленность участников процесса, наличие интерактивности и использование информационных и коммуникационных технологий.

Теперь, возвращаясь к понятию конкурса, мы можем сказать, что дистанционный конкурс – это форма деятельности, совершаемой на расстоянии, при которой участвующие стремятся превзойти друг друга в ходе интерактивного взаимодействия с жюри конкурса, между собой и специальным программным обеспечением.

Введение понятия «дистанционный конкурс» послужило отправной точкой для осуществления анализа нормативной документации дистанционных конкурсов, который проводился автором совместно с учителями на курсах повышения квалификации, проводимых в Чувашском республиканском институте образования. Для этой цели в социальной сети OpenClass было создано сообщество «Организация внеклассной работы в школе на основе дистанционных конкурсов». В сообществе были организованы форумы и блоги. Сначала в блоге «Конкурсы, в которых принимают участие ученики» собирались сведения о названиях дистанционных конкурсов и составлялся их общий список. Затем составлялось описание дистанционного конкурса. В итоге были составлены описания свыше 30 конкурсов по информатике и информационным технологиям. После этого учителя проводили SWOT анализ, т. е. выясняли сильные и слабые стороны конкурса, а также возможности и угрозы развития конкурса в будущем, затем переходили к построению модели собственного дистанционного конкурса.

В результате обобщения построенных учителями моделей были выявлены следующие закономерности: 35 % учителей считают, что конкурс должен проходить в течение 1–4 часов, а 38 % – в течение одного дня, т. е. фактически 73 % учителей считают, что время проведения конкурса не должно превышать один день. Получение заданий через сайт

конкурса считают оправданным 75 % учителей, они предпочитают эту форму по сравнению с электронной почтой или интернет-пейджером. При подготовке конкурса 80 % учителей считают важной доступность заданий прошлых лет и наличие рекомендаций, и 53 % отмечают необходимость пробного тура. Предпочтительный возраст участников 78 % учителей ограничивают 5–8 классом. Почти 83 % учителей считают, что ученик должен иметь право выбирать уровень сложности решаемых задач. На необходимость использования компьютеров при проведении конкурса указывают 57 %, а на индивидуальный характер решения заданий – 55 % учителей. Предпочтение тестовой форме конкурсных заданий отдают 73 % учителей.

Обобщение моделей дистанционных конкурсов, построенных учителями, и сравнительный анализ нормативной документации дистанционных конкурсов позволили выделить несколько групп критериев для классификации дистанционных конкурсов (рис. 1).

Первая группа критериев затрагивает временные характеристики конкурса, такие как продолжительность, периодичность и количество туров. Некоторые конкурсы проводятся в течение одного урока, а некоторые, предусматривающие выполнение проекта, – в течение учебной четверти. Наиболее распространены следующие временные интервалы: в течение 3–4 часов, т. е. времени, фактически отводимого на сдачу единого государственного экзамена. Часто участники выполняют конкурсные задания дома, в том числе и вместе с родителями, что не запрещается положениями некоторых конкурсов; в этом случае учащиеся фактически работают над заданиями те же 3–4 часа, однако формально время увеличивается до одних суток. Если при организации конкурса отдельно выделяются самостоятельные направления, например, компьютерная графика, программирование, офисные технологии и т. д., то с организационной точки зрения оказываются эффективными недельные сроки и в школе проходит так называемая «неделя информатики». Для некоторых случаев, когда принимаются работы, выполненные ранее и соответствующие требованиям конкурса, точное время работы над заданием определить невозможно, хотя это можно сделать приблизительно по датам объявления конкурса и окончания приема работ.

Массовые дистанционные конкурсы обычно проходят в один тур, но в некоторых случаях используется два тура: в первом туре все участники получают одинаковые задания, а во втором – индивидуальные. Также есть конкурсы, в которых предусмотрено более двух туров. Например, конкурс «Найди свой ответ в WWW» проводится в четыре тура, один из которых пробный, а три – зачетные. Проведение конкурса в несколько туров позволяет учащимся привыкнуть к организационным особенностям, процедуре оценки и т. д., так что они перестают существенно влиять на результат, снижается эффект случайности, а учащиеся всецело могут сконцентрироваться на решении заданий.

У каждого конкурса может быть разная периодичность. Мы выделяем разовые конкурсы, приурочиваемые к какой-нибудь важной дате или событию, и ежегодные, которые проводятся на протяжении нескольких лет или даже десятков лет, имеющие свои традиции, символику и т. д.

Вторая группа критериев касается массовости конкурса. Главным показателем здесь является количество участников. Если конкурсом охвачено количество учеников в пределах средней численности одного класса (около 25 человек), то это – нулевой уровень, в пределах средней численности одной параллели (около 100 человек) – низкий уровень, в пределах средней численности одной школы (около 1000 человек) – средний уровень и, наконец, если количество участников выше средней численности одной школы, – высокий уровень. Заметим, что высокий уровень может обеспечить и одна крупная школа при усло-

вии, что в конкурсе принимают участие все ученики, а в положении о конкурсе нет ограничения на количество участников от одного образовательного учреждения. Напротив, если такое ограничение имеется, например, по одному человеку от каждого района субъекта Российской Федерации, то по охвату конкурс может оказаться и на нулевом уровне.

Конкурсные задания могут быть рассчитаны на определенный класс или группу учащихся, в связи с этим целесообразно выделять целевую аудиторию, охваченную конкурсом. Здесь возможны два подхода. В первом случае деление идет по ступеням: начальная школа, основная школа, средняя школа, а во втором случае – по профилям: информационно-технологический, физико-математический, экономический, гуманитарный и т. д.

На массовость, безусловно, влияет география конкурса. Конкурс может проходить в пределах одного района, соответственно, к нему будут привлекаться только учащиеся школ этого района. Далее к участию могут привлекаться несколько районов субъекта Российской Федерации, и такой конкурс мы будем называть региональным. Учитывая дистанционный характер участия, многие ежегодные конкурсы быстро перерастают во всероссийские. К всероссийским конкурсам, в свою очередь, подключаются русскоязычные учащиеся из стран ближнего зарубежья, в частности, в конкурсе «Инфознайка» активно участвуют школы Казахстана, и конкурс становится международным.

К группе критериев массовости мы также относим и форму участия в конкурсе – индивидуальная или командная. Если, согласно положению о конкурсе, образовательное учреждение должно сформировать команду, это приводит, как правило, к снижению количества участников.

В третью группу критериев вошли те, что описывают форму и содержание заданий конкурса. В дистанционных конкурсах общение между участниками и жюри носит асинхронный характер, поэтому вопросы с оформлением работ и представлением результатов могут существенно повлиять на итоговую оценку. В положениях различных конкурсов мы встречаем две принципиально разные трактовки предоставления результатов: стандартизированная форма и произвольная форма. В стандартизированной форме всегда есть строгий шаблон или бланк для указания правильных ответов, выходных данных, часто он создается специальным программным обеспечением, например, конкурс «Бобер» или конкурс «КИО». Произвольная форма предполагает наличие лишь общих требований к оформлению и пересылке работ, не затрагивающих содержание, она характерна для творческих заданий, например, конкурсов компьютерной графики, сайтов и т. д. Также можно выделить и условно произвольную форму, которая возникает, если, кроме общих требований к оформлению работ, задаются еще и тематические номинации. Так, в конкурсе компьютерной графики могут быть введены номинации: «Малая родина», «Экологическая», «День Победы» и т. д.

Важную роль в данной группе критериев играет тип ответов на задания, предлагаемые участникам. В случае стандартизированной формы учащиеся чаще всего работают с тестами, и результатом будет просто список номеров выбранных учеником вариантов ответов. Но в зависимости от тематики конкурса ответами могут служить: рисунок (в конкурсе компьютерной графики и анимации), компьютерная программа (в олимпиадах и турнирах по программированию), сайт (в конкурсах домашних страничек), презентация (в конкурсе по офисным технологиям), электронная таблица (в конкурсе по моделированию), исследовательский проект и т. д.

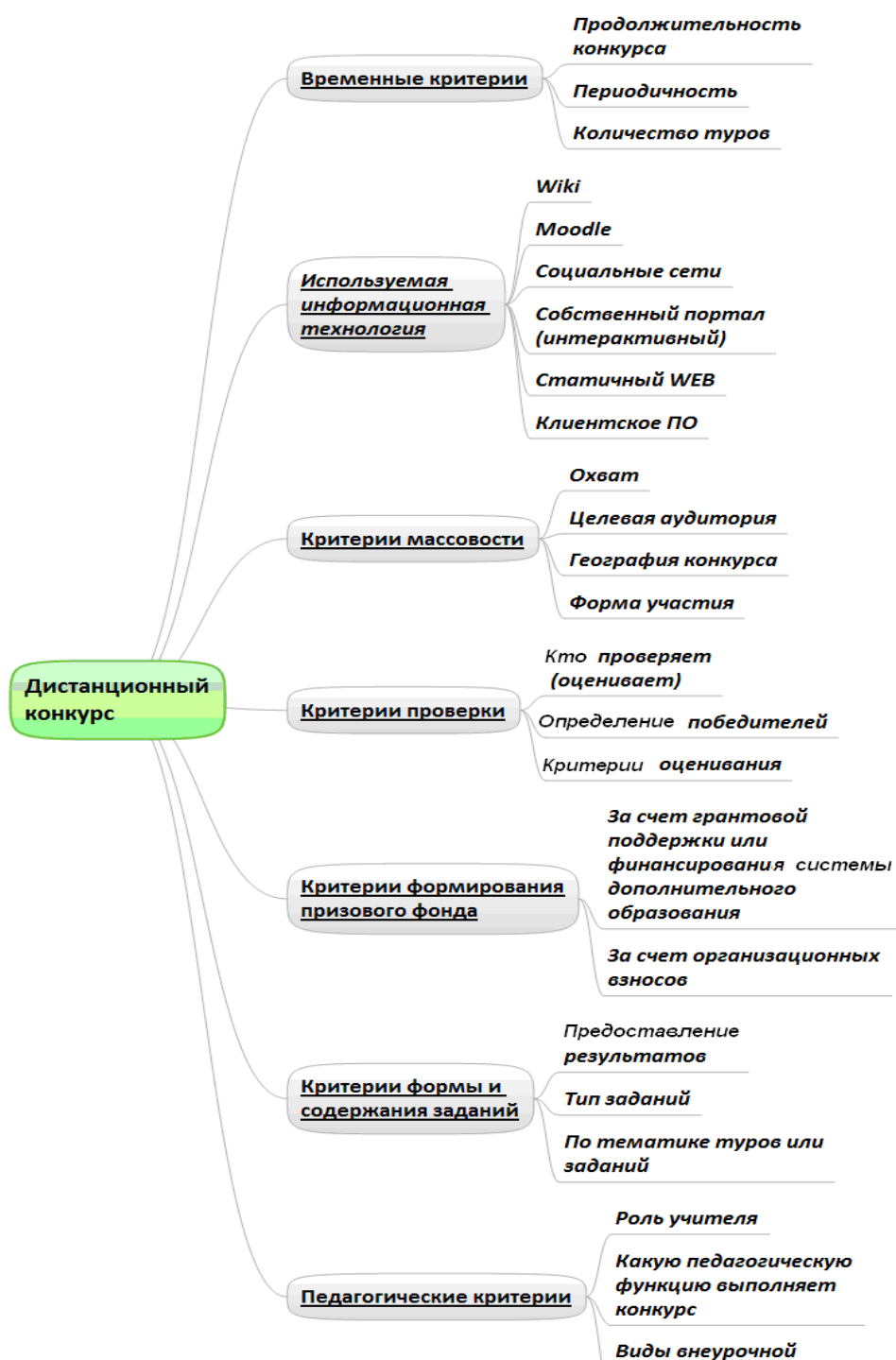


Рис. 1. Классификация дистанционных конкурсов

Содержание заданий и тематика туров могут быть как связаны с одним разделом дисциплины или с несколькими, так и принадлежать разным дисциплинам. В случае проведения конкурса в несколько туров распространена ситуация, когда первый тур содержит теоретические вопросы, например, по теоретической информатике, а второй – практические задания по программированию.

В четвертую группу включены критерии оценки конкурсных работ и выявления победителей. В творческих конкурсах оценка работ проводится экспертным методом, когда качественные характеристики переводятся экспертом в баллы, которые затем усредняются по всем экспертам, формируя таким образом рейтинговую таблицу. В тех случаях, когда каждую характеристику конкурсной работы можно легко оценить, например, количество тестов, которое прошла компьютерная программа, или близость к оптимальному решению в задачах по моделированию и оптимизации, переходят к автоматизации проверки работ. Серьезные шаги в области автоматизации оценки конкурсных работ сделаны в олимпиадах и турнирах по программированию. В частности, в школах Чувашской Республики широко используется система Excutor, на сайте гимназии № 5 создан специальный раздел с методическими рекомендациями по работе с данной системой. Стоит упомянуть еще одну систему оценивания работ, которая построена на голосовании Интернет-сообщества. Она распространена в конкурсах компьютерного рисунка и web-страниц. Такой подход предполагает, что конкурсные работы или ссылки на эти работы выкладываются на сайт с возможностью голосования. Некоторые социальные сервисы, например, ресурс «Каля-маля», специально ориентируются на такого рода услугу. Затем работы оцениваются или посетителями сайта, или самими участниками конкурса (собственная работа не оценивается). Возможны также разные варианты объединения оценок, полученных в результате голосования, и оценок, выставленных жюри конкурса.

Какой бы из подходов к оценке работ участников конкурса ни был выбран, в итоге жюри конкурса получает рейтинговую таблицу и встает вопрос определения победителей. Здесь возможны следующие варианты. Число победителей фиксировано в самом положении о конкурсе и жестко задается количеством призовых мест: одно первое место, два вторых места, три третьих места – всего получаем шесть победителей. В другом варианте фиксируется бал, который обеспечивает победу в конкурсе. В третьем варианте победители определяются как процент от общего числа участников.

В пятую группу собраны критерии, определяющие информационно-коммуникационные технологии, используемые при организации конкурса. Различные информационно-коммуникационные технологии могут использоваться на этапе рассылки информационных писем, регистрации участников, рассылки заданий, приема решений участников, оценки работ и т. д. На сегодняшний день широкое распространение получили следующие технологии. Технология wiki привлекает удобством создания контента, наличием процедуры регистрации, возможностью загрузки файлов ответов. Использование системы дистанционного обучения Moodle позволяет предлагать участникам конкурса задания в тестовой форме, автоматически проверять их, проводить конкурс в несколько туров, осуществлять экспертную оценку, объединять итоги нескольких туров, строить рейтинговые таблицы. Немаловажным фактором является бесплатное распространение СДО Moodle. Привлечение большого числа участников и увеличение охвата помогают добиться социальные сети. В социальных сетях Campus и OpenClass

существуют специальные разделы и сообщества, посвященные проведению дистанционных конкурсов. Ежегодно проводимые конкурсы, как правило, обзаводятся собственным порталом, где размещаются задания прошлых лет, информационные письма и положения, методические рекомендации, имеется возможность посмотреть правильные ответы, пройти регистрацию и оставить заявку на участие, обсудить на форуме возникающие вопросы. Конкурсы, проводимые на уровне района, часто используют статичный web-сайт, просто размещая материалы на сайте одной из школ, которая в данном случае является базовой. В некоторых случаях организаторами конкурса разрабатывается специализированное программное обеспечение. Участники должны скачать и установить на свой компьютер соответствующую программу и уже с помощью этой программы выполнять решения задания, как происходит в конкурсе «Бобер» и «КИО».

В шестую группу помещен всего один критерий, он определяет принцип формирования призового фонда. Каждый из участников надеется на победу и на получение приза, даже если не удалось победить, всегда хочется иметь документ (сертификат или свидетельство), подтверждающий факт участия и отражающий достигнутые результаты. Чтобы обеспечить учеников призами, дипломами, сертификатами, выдать благодарности активным педагогам, которые на местах выполняли функции школьного координатора конкурса, любому оргкомитету необходимо сформировать призовой фонд. В одном случае он формируется за счет регионального бюджета, направленного на образование, в частности, на финансирование системы дополнительного образования, или грантовой поддержки, получаемой от благотворительных фондов. В другом случае призовой фонд формируется за счет оргвзносов, которые оплачивают сами участники конкурса.

В последнюю, седьмую группу вошли педагогические критерии. Они определяют роль учителя, который, с одной стороны, может выступать как тренер-консультант, осуществлять научное руководство, быть лидером-наставником команды, с другой – учитель может ограничиться организационно-технической функцией и лишь обеспечивать регистрацию и формирование списка заявок на участие, помогать с отправкой решений, осуществлять контроль самостоятельности выполнения заданий, обеспечивать учащихся компьютерной техникой и предоставлять доступ в Интернет. Каждый из конкурсов выполняет несколько педагогических функций. Вместе с тем, если предусматривается проведение подготовки к конкурсу и имеется пробный тур, усиливается обучающая функция. Наличие творческих и исследовательских заданий способствует выполнению развивающей функции. Если тематика конкурса посвящена правилам поведения в обществе, патриотизму (например, в конкурсе «Найди свой ответ в WWW» предлагалось ответить на вопросы по сетевому этикету), успешно реализуется воспитывающая функция. Если задания конкурса сформулированы в виде тестов и достаточной мере полно отражают учебную программу, то учителя часто по результатам конкурса выставляют ученикам оценки по своему предмету, тем самым выполняется контролирующая функция.

Резюме. В ходе проведенных исследований было введено понятие дистанционного конкурса, построена классификация дистанционных конкурсов, т. е. выделены множества установленных групп подобных объектов, приведены основания, по которым объекты объединяются в группы, и сформулирован принцип, согласно которому все группы соединяются, организуются в единую систему.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большая Советская Энциклопедия.* – М. : Советская энциклопедия, 1970–1977. – 3 изд. – 18240 с.
2. *Ефремова, Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – 1088 с.
3. *Могилев, А. В.* Педагогические аспекты дистанционного образования / А. В. Могилев. – Воронеж : ВГПУ, 1997. – 184 с.
4. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : ИТИ Технологии, 1994. – 944 с.
5. *Отраслевой стандарт Госкомвуза Российской Федерации.* Информационные технологии в высшей школе. Термины и определения (утвержден и введен в действие Приказом Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 12.02.96 № 260). – 10 с.
6. *Полат, Е. С.* Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
7. *Современный толковый словарь.* – М. : Большая Советская Энциклопедия, 1997. – 6110 с.
8. *Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. И. В. Роберт, Т. А. Лавина.* – М. : ИИО РАО, 2006. – 88 с.
9. *Ушаков, Д. Н.* Толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. – М. : Изд-во ЛадКом, 2011. – 848 с.
10. *Хуторской, А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

УДК 340.1(470)

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЕСТЕСТВЕННОГО И ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ПРАВА
В ПОРЕФОРМЕННОЙ РОССИИ**

**THE INTERRELATION BETWEEN NATURAL AND POSITIVE LAW
IN THE POST-REFORM RUSSIA**

Н. Л. Войтюль

N. L. Voitul

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье с теоретических позиций анализируется правовая система в пореформенной России. Устанавливается взаимосвязь естественного и положительного права. Обосновывается актуальность реформ 60–70-х годов XIX в., раскрываются правовые нормы и ценности.

Abstract. The legal system in the post-reform Russia is analyzed from the theoretical point of view in the article. The interrelation between natural and positive law is stated. The urgency of the reforms of 1860–70s is settled down, law norms and values are revealed.

Ключевые слова: *право, естественное право, положительное право, правовая система, правовое государство, модернизация, реформа.*

Keywords: *law, natural law, positive law, legal system, the state of law, modernization, reform.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современное российское общество с принятием Конституции 1993 г. провозгласило Российской Федерацию демократическим правовым государством, в котором человек, его права и свободы являются высшей ценностью. В настоящее время становится очевидным, что провозглашение России демократическим правовым государством с приоритетом общечеловеческих ценностей – это не только констатация фактов, а нормативное закрепление идеальной модели общественного и государственного устройства, к которой нужно стремиться посредством проводимых реформ и перестройки общественного сознания. Целью нашей работы явилось исследование диалектики естественного и положительного права в пореформенной России и ее значения в модернизации правовых реформ в современном российском государстве.

Материал и методика исследований. Были использованы научные труды по вопросам отечественной философии и теории права (С. С. Алексеев, П. Г. Виноградов, В. М. Гессен и др.), исследования таких видных мыслителей, как А. Н. Винокуров, В. Д. Зорькин, В. Н. Корнев, а также представителей естественно-правовой идеологии (Н. И. Кареев, Н. М. Коркунов, М. М. Ковалевский). Рассмотрение поставленных проблем осуществлялось на основе социально-философского анализа.

Результаты исследований и их обсуждение. Право, представленное как законодательство, рассматривается в качестве главного инструмента реализации в жизни общества и государства определенной системы ценностей, которая выражается в правовой идеологии. И, как любой инструмент, законодательство само по себе нейтрально. Оно может быть использовано как для воплощения в общественную жизнь высших законов справедливости, гуманизма и милосердия, так и во имя корыстных мотивов, которые являются губительными для материальных и духовных основ гражданского общества и государственной безопасности. В связи с этим представляется актуальным исследовать возможности формирования такой правовой системы, которая основывается как на общенациональных, так и общечеловеческих ценностях и идеалах и, реализуясь в рамках закона, содействует укреплению нравственно-правовых основ российской государственности. Выдающийся историк и философ права Н. Н. Алексеев справедливо отмечает: «Политические идеи, особенно народные, нельзя изучать вне связи с той исторической обстановкой, в которой они родились и выросли» [1, 69]. Следует отметить, что проблематика естественного права, как нам представляется, была традиционной для отечественной правовой мысли России.

Одной из главных целей пореформенной России являлось построение правового государства, проведение судебной реформы и создание реально действующих механизмов обеспечения правозаконности и защиты прав человека. Известный специалист в области истории политико-правовых идей и современной философии права В. С. Нерсесянц отмечал: «Право без прав человека также невозможно, как и права человека – без и вне права» [6, 376]. Существенную роль в понимании такого значения права сыграли представления о природенных естественных правах человека, которые должны быть гарантированы законами правового государства. Такие законы являются фундаментальной основой социально-политической жизни. Для достижения поставленной цели требуется изучить и усвоить не только зарубежную практику, но и отечественный опыт.

Нормы естественного права до 1861 г. не признавались государством, а регулировали правовые отношения только среди крестьян. Для одних волостные суды являлись основой русской самобытной культуры; для других крестьянские суды являлись одной из низших форм демократии; для третьих же они служили недорогой альтернативой государственному суду. Немаловажным является и то, что традиционный крестьянский суд постепенно подвергался критике как со стороны самих крестьян, чьи интересы не могли быть эффективно защищены, так и со стороны последователей либеральной реформы. Так, П. Лилиенфельд, принимавший непосредственное и активное участие в реализации крестьянской реформы 1861 г., писал: «Всякий внезапный перерыв, всякий крупный перескок в организме, как и в обществе, только в таких случаях может пройти без пагубных последствий, а иногда и обновления сил, если здоровые охранительные жизненные начала возьмут верх над началами, растлевающими и враждебными органическому развитию» [5, 10].

Политика государства в пореформенный период отражала общую нестабильность в социально-экономической сфере. В процессе реформирования и подготовки соответствующих законов высказывались доводы о крестьянском суде и естественном праве как временной мере до разработки общих законопроектов и создания системы государственных судов. Основной целью правительства стало сохранение крестьянских волостных судов и естественного права. В повседневной жизни выявлялись недостатки кре-

стьянского суда, которые разрешались при помощи государственного надзора за волостными судами. Таким образом, подавляя самобытные правоотношения в деревне, устраняя при этом наиболее существенные недостатки крестьянского правосудия, государство пыталось разрешить одновременно множество проблем.

Сохранение социальной стабильности путем ограждения крестьян от негативных сторон либеральной реформы способствовало значительной экономии государственных средств за счет волостных судов, которые на тот момент находились на полном содержании у крестьян. Моментальная выгода стала серьезным стратегическим просчетом. Естественное право, которое являлось основой крестьянского правосудия, служило главной причиной сословной и правовой обособленности крестьянства и не способствовало устранению архаизма крестьянской жизни. Н. Н. Алексеев писал: «Общая социально-психологическая атмосфера отнюдь не способствовала у нас процветанию либерализма» [1, 133]. Сложная ситуация в системе крестьянского правосудия заключалась в том, что ее правовой основой были традиционные нормы естественного права, которые быстро менялись под влиянием процессов социально-экономической сферы пореформенной России. В то же время эти нормы противоречили положительному праву (например, приоритету интересов общины), но оставались неизменными. Они являлись основой правовой социализации крестьян и способствовали формированию негативного отношения к положительному праву.

Российская империя в пореформенный период оказалась в тяжелом положении, потому что она могла существовать в качестве великой державы только после проведения социально-экономической модернизации. Правовые реформы (судебная реформа 1864 г.) оказали существенную помощь на пути либерального развития России. В то же время существенным препятствием в данном направлении были многочисленные традиции и пережитки общества, которое без особого желания расставалось с социальными институтами. Поэтому в социально-экономических и правовых реформах четко прослеживается влияние естественно-правовых идей на развитие общественных отношений. В связи с этим происходит процесс воплощения естественного права в законодательстве, т. е. в положительном праве. Неслучайно в книге «Органическая теория общества», по мнению П. Лилиенфельда, «необходимо не только соблюдать установленные законы, но и обновлять их, проводить реформы, способствующие удовлетворению насущных потребностей народа» [4, 136].

В пореформенной России произошел переход от сословных различий к классовым: обретение купеческим сословием прав и обязанностей, формально приравнивающих купечество с дворянством, активное формирование класса буржуазии и пролетариата в городах, а в деревне – расслоение крестьянства. Говоря о сословиях, Аристотель утверждал: «Государственный строй начинает колебаться в том случае, когда окажется, что противоположные элементы в государстве – богатый класс и простой народ – уравниваются в своем положении друг с другом, а средний элемент представлен совсем незначительно» [2, 219]. Но все же окончательный переход к классовой структуре не произошел, так как большое влияние самодержавного государства на социальные и политические процессы, доминирование традиционного аграрного производства с архаичной социальной структурой сдерживало развитие капиталистических отношений.

Сложность ситуации в определенной степени была и в том, что естественное право крестьян и формировавшееся положительное право, отражавшее основные ценности либеральной модернизации, составляли разные типы правовой культуры. Для крестьянства пореформенного периода было характерно сочетание добуржуазных и буржуазных элементов. К основным признакам правового обычая относились недифференцированные правовые нормы, а также казуальность и локальность.

Для общественной жизни России с XVIII в. был характерен сословный строй. Здесь под сословием понимается разряд лиц, наделенных определенными правами (привилегиями) и определенными обязанностями (повинностями), присущими только данному разряду. Сословные подразделения различались по следующим признакам: род занятий (духовенство, купечество, крестьянство), характер повинностей в пользу государства (податные сословия – крестьяне, мещане, неподатные сословия – дворяне, духовенство и потомственное дворянство). В общественной жизни особое положение сословных групп (дворяне, духовенство, почетные граждане, купцы, мещане, цеховые, крестьяне), их права и обязанности определялись и поддерживались многочисленными правовыми нормами, вошедшими в законы Российской империи, которые действовали до Октябрьской революции.

В 1863 г. была проведена реформа телесных наказаний. Она ввела право на неприкосновенность лиц, занимающих выборные общественные должности (куда вошли и крестьяне) и не подлежащих телесным наказаниям. Также были отменены телесные наказания для женщин, дополнительные телесные наказания, запрещалось наложение клейм и знаков на преступников, ограничивалось и применение розг. Закон об уголовных и исправительных наказаниях устанавливал, что они могли применяться по приговорам волостных судов (до 20 ударов). Однако Военский устав 1869 г. сохранял розги в виде дисциплинарного наказания, и только в 1885 г. розги исчезли. Тем не менее, на практике в местах лишения свободы розги использовались вплоть до Февральской революции.

Самой значимой и радикальной из всех проведенных реформ самодержавия была судебная реформа 1864 г., которая явилась воплощением естественного права и сыграла важную роль в формировании личности и правового государства. Впервые в России судебная реформа провозгласила равенство подданных перед судом. Большое значение имело судопроизводство и его гласность, а также состязательность судебного процесса. При рассмотрении уголовных дел в окружных судах стали участвовать присяжные заседатели. Появился высший орган административной юстиции, который рассматривал жалобы на действия администраций различных уровней. В связи с этим качество судопроизводства в России стало более высоким. Поменялся и статус судей, в отношении которых стал действовать принцип несменяемости. Согласно судебному установлению, судьи не могли быть переведены на работу в другое учреждение без их личного согласия, а также уволены без их собственного прошения. Уволить и отрешить от должности судей можно было только приговором уголовного суда. Следует отметить, что суд становился независимым от административных органов государства. Но все же после отмены крепостного права и других либеральных реформ Александра II старая паспортная система стала официальным препятствием передвижению подданных по территории империи, тем самым препятствуя развитию прав и свобод граждан.

Отмена крепостного права в 1861 г. сделала крестьян свободным сословием и наделила их гражданскими правами. Крестьяне могли приобретать недвижимость, заключать сделки, заводить торговые и промышленные предприятия. Крестьянское самоуправление строилось на выборных условиях от сельского до волостного схода, волостной старшина отвечал за сбор налогов и поддержание правопорядка. Крестьяне участвовали в выборах и работе земств, судились во сословных судах и служили во сословной армии. Однако в России в течение всего пореформенного периода сохранялись сословные особенности крестьян. Волостные суды могли приговорить крестьянина к телесным наказаниям, земские начальники полностью контролировали деятельность сельских сходов, при выплате налогов сохранялась круговая порука общины, крестьяне и мещане были обязаны приписываться к определенному обществу, что ограничивало свободу передвижения. Несмотря на это, крестьянство активно участвовало в социально-экономической жизни страны.

В пореформенный период происходила трансформация купеческого сословия в класс буржуазии. В 1863 г. количество гильдий сократилось до двух, различия между ними определялись величиной капитала, так как с отменой подушной подати и рекрутской повинности, устройством сословного суда и самоуправления соответствующие привилегии купцов первой гильдии исчезли.

Изменение социально-экономического статуса крепостных и ускорившееся буржуазное развитие деревни и города потребовали формирования новых органов управления на местах. В 1864 и 1870 гг. в сельской местности и городах были созданы сословные органы местного самоуправления: земства и думы. Выборы в них проводились по трем куриям – разрядам избирателей. Земские курии состояли из крупных землевладельцев, состоятельных горожан и крестьян, а городские курии образовывались в зависимости от суммы уплачиваемых налогов. Основными задачами земств и городских дум было развитие местного хозяйства и предоставление социальных услуг населению. Земства и думы занимались устройством дорог, развитием торговли и промышленности, здравоохранения и образования, почтой и статистикой, участвовали в распределении государственных налогов.

Реформы 60–70-х годов XIX в. носили радикальный характер, затронули все сферы общественной жизни и способствовали быстрому развитию России в сторону буржуазного общества. Патриотическая идея России в данный период утверждала себя в двух направлениях, двух противостоящих друг другу формах: в форме активного патриотизма, направленного на то, чтобы народу жилось лучше, нацеленного на развитие родной страны как необходимое условие ее независимости, самостоятельности и могущества; в форме консервативного патриотизма, направленного на сохранение неизменности всех привычных устоев и основ русского самодержавно-крепостнического общества, на укрепление существующего на тот период правопорядка и на защиту интересов господствующих классов общества.

Реформы 60-х годов были значимы как для дворянства, так и для крестьянства. Если для дворянства это являлось реализацией их нравственно-правовых исканий, то для крестьянства – возможностью участия в социально-правовой жизни общества. Для чиновников всех рангов, включая самого царя, это являлось возможностью избежать революционных выступлений «снизу». Несмотря на половинчатость проведенных реформ, естественные права человека и его свободы были воплощены в позитивном праве

в форме нормативных актов и положений. Проведенные реформы в дальнейшем стали началом развития правовых отношений, правовых знаний и правовой деятельности. Русский юрист конца XIX – начала XX в. Н. М. Коркунов писал: «Итак, развитие государственной жизни само собой приводит к тому, что осуществление государственной власти получает правомерный характер» [3, 207].

Резюме. Пореформенный период рубежа 60–70-х годов XIX в. представляет собой важную веху в истории нашей страны. Данный период проливает свет на процессы, которые привели в дальнейшем к многочисленным революционным выступлениям разных социальных слоев общества. Но при этом невозможно отрицать связь между российским менталитетом, сформированным той эпохой и тем мировоззрением, что существует сегодня. Изучение представлений о правовой культуре и ее ценностях, характерных для пореформенной России, важно как для понимания причин существования нынешних взглядов на правовую систему, так и для развития социальной философии. Философский анализ, научная оценка и обзор проблем, связанных с представлениями о правовых ценностях, могут помочь в поиске путей становления правовых отношений и учреждений, наиболее приемлемых для современной России.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев, Н. Н.* Русский народ и государство / Н. Н. Алексеев. – М. : Аграф, 1998. – 640 с.
2. *Аристотель.* Политика / Аристотель. – СПб. : Тип. Александрова, 1911. – 466 с.
3. *Коркунов, Н. М.* Русское государственное право / Н. М. Коркунов. – СПб. : Типография М. М. Стасюлевича, 1901. – 573 с.
4. *Кузьмина, Г. П.* Органическая теория общества : учеб. пособие / Г. П. Кузьмина. – М. : Тервинф, 2009. – 185 с.
5. *Лилиенфельд-Тоаль, П. Ф.* Земля и воля / П. Ф. Лилиенфельд-Тоаль. – СПб. : Тип. Безобразова, 1868. – 239 с.
6. *Нерсесянц, В. С.* Философия права : учебник для вузов / В. С. Нерсесянц. – М. : Издательская группа НОРМА-ИНФРА-М, 1998. – 652 с.

УДК 413.13

**СПЕЦИФИКА ПОДАЧИ АНТРОПОНИМОВ В ПОВЕСТЯХ Н. А. ДУРОВОЙ:
К ВОПРОСУ «ПОВЕДЕНИЯ» ПОЭТОНИМОВ**

**THE SPECIFIC PRESENTATION OF ANTHROPONIMS
IN THE NOVELS BY N. A. DUROVA:
THE ISSUE OF FUNCTIONING OF POETONIMS**

К. Р. Волкова

K. R. Volkova

*Филиал ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный
университет» в г. Елабуга*

Аннотация. В статье представлен анализ сокращенных антропонимов на примере двух повестей кавалерист-девицы Н. А. Дуровой. Определены принципы употребления и подачи данных скрытых поэтонимов в художественном пространстве писательницы.

Abstract. The article deals with the analysis of abbreviated anthroponims in two narratives by a cavalry-woman N. A. Durova. The principles of usage and representation of these poetonims are defined in this writer's literary work.

Ключевые слова: *«имя в тексте», антропоним, поэтоним, криптоним, скрытые онимы.*

Keywords: *«the proper name in the text», anthroponim, poetonim, cryptonym, hidden onomastic units.*

Актуальность исследуемой проблемы. В последние годы в тысячелетнем городе Елабуге на базе Елабужского государственного педагогического университета реализуется научный проект «Функционирование языковых категорий и единиц в текстовом поле “елабужских” авторов», финансируемый Министерством образования и науки РФ. В рамках этого проекта ведутся лингвистические исследования, одним из векторов которых является тема «Онимы в произведениях авторов, имена которых связаны с г. Елабугой». Н. А. Дурова и является одним из таких писателей. Кавалерист-девица, участница Отечественной войны 1812 г., личный ординарец фельдмаршала М. И. Кутузова – Надежда Андреевна Дурова – практически неизвестна широкому кругу читателей как автор художественных произведений, чей талант высоко оценили А. С. Пушкин и В. Г. Белинский [6].

Отметим, что интерес к литературному творчеству и собственно к личности Н. А. Дуровой растет с каждым годом, что отражено в исследованиях разного характера: историко-культурологического, литературоведческого, психологического. Художественные тексты кавалерист-девицы до сих пор не подвергались специальному исследованию в лингвофункциональном аспекте.

Материал и методика исследований. Центром наших интересов стал антропонимический корпус двух художественных произведений Н. А. Дуровой – «Год жизни в Петербурге, или Невыгоды третьего посещения» и «Угол». Поэтонимы в указанных выше произведениях сопоставлены описательным и структурно-семантическим методами, а также методами статистического, интерпретационного и сравнительного анализа. Цель данной работы – проанализировать антропонимы на примере автобиографической и светской повестей, раскрыть особенности употребления онимических единиц, выявить в сравнительном плане закономерность употребления скрытых онимов в повестях разного типа в художественном поле Н. А. Дуровой.

Результаты исследований и их обсуждение. Поэтонимы, как известно, занимают важное место в смысловом поле произведения и способствуют раскрытию подтекста. Содержательная сторона имени собственного семантически насыщает образ персонажа, реализуя свой информативный потенциал на страницах произведения. Но данная возможность нефункциональна, если автор сокращает имя героя или лишает персонажа имени. Нас интересует именно этот аспект «поведения» личных имен.

В литературе XIX в. неоднократно встречаются такие конструкции, как «княгиня NN», «граф Z», когда автор не называет героя, не подбирает ему имени. «Безымянные» наименования лиц неслучайны, так как это своеобразный художественный прием, имеющий длительную литературную традицию» [3, 14]. «Безымянные» персонажи обозначаются свободными, семантически не привязанными к образу знаками (N, NN, ***). План выражения и план содержания этих ономастических единиц не согласованы между собой, связь между ними отсутствует. Стилистически это оправдывается тем, что «так авторы называли типичных представителей определенного класса, возраста, пола, профессии» [там же]. Прием «безымянности» использовался авторами XIX в. при употреблении собирательного образа персонажа или города (например, город N у Гоголя, Чехова). Антропонимы, встречающиеся в творчестве Н. А. Дуровой, нельзя назвать «безымянными». Кавалерист-девица не оформляет имена героев под шаблонными знаками, характерными для этого литературного приема (N, NN, ***), а скрывает их под усеченной формой. В силу романтического направления, в котором работал автор, прием сокращения имен собственных придает тексту оттенок таинственности, заманчивости и в то же время делает литературное произведение менее открытым, доступным к интерпретации.

Скрытым онимическим единицам в «Словаре русской ономастической терминологии» Н. В. Подольской дается следующее определение: «Криптоним (тайное имя) – скрываемое, зашифрованное любое собственное имя. *Пр.*: фамилия Ульянов, скрываемая под партийной кличкой Старик; город Орел, скрываемый в военных сводках за н.п.Н.; Москва, скрываемая в языке офеней под названием Батус, Батусья» [4, 68]. Из примеров, приведенных Н. В. Подольской, видно, что криптоним образуется посредством скрытых ассоциаций и подразумевает две и более онимические единицы на один денотат. Так, невидимые смысловые связи между молодым В. И. Ульяновым и кличкой Старик обнаруживаются в почтительном отношении окружающих к человеку с поразительными знаниями и умениями.

Объекты наименования, исследуемые нами в творчестве Надежды Андреевны, образованы напрямую из онима путем усечения (например, усечение середины основы П...в – Плетнев). Изучив данную словарную статью и скрытые имена Дуровой, мы пришли к выводу, что сокращенные ономастические единицы кавалерист-девицы (Ю., Б., Р-х, Ска-в, Т...ская и др.) относятся к особой форме криптонимов. К таким номинациям применимы термины «сокращенные», «сжатые» или «усеченные» антропонимы.

Сокращенные поэтонимы в исследуемых повестях весьма многообразны и удивляют своей вариативностью. С точки зрения структурной организации скрытые антропонимы можно разделить на три группы: односоставные, двусоставные и трехсоставные.

Большую группу составляют односоставные антропонимы. В этой группе мы выделили 4 способа подачи сокращенных имен собственных:

1) оним передан только заглавной буквой (княгиня *X.*, господин *P.*, барон *K.*, генеральша *Щ.*, генерал *П.*, князь *Д.* и др.);

2) у онима указываются начальная и конечная части имени (молодая *T...ская*, ротмистр *Ска-в*, семейство *P-х*, госпожа *Б-ва*, князь *Д...в*, граф *К...х* и др.);

3) оним начинается первыми тремя буквами онимической единицы (*Шат...*, *Гиз...*);

4) оним имеет начало, часть основы (по графическому оформлению мы не можем утверждать, что это середина) и конец имени собственного (падежное окончание), представленные одной буквой («*Но неужели на E...р...а тоже найдет какая-нибудь дурь?*» [1, 422]).

На наш взгляд, эти усеченные формы поэтонимов выражены большей частью фамилиями героев светского общества, о чем можно судить по денотату имен: генерал, барон, князь и др. Необходимо отметить, что 2, 3 и 4 метода способствуют разграничению сокращенных онимов с 1 вариантом и помогают избежать антропонимического беспорядка у читателя.

В двусоставную группу со скрытой формой поэтонимов входят имена с антропонимическими формулами «имя+фамилия» (госпожа *Н. Н.*, *К. Д-в*, княгиня *T. В.*, госпожа *P... С...*) и «имя+отчество» (*Н*** Ив****). Отметим, что в онимической единице *Н*** Ив**** на отчество *Ив**** указывает функция данного антропонима в предложении – обращение, так как в этом значении по отношению к уважаемому человеку традиционно употребляют модель «имя+отчество» («*Всякий властен думать, как ему угодно... простите, Н*** Ив****» [1, 393]).

Отдельную группу составляет трехсоставный антропоним *В. П. Жу-ский*. В данном ониме нами опознается поэт В. А. Жуковский, отчество которого автор употребляет в произведении ошибочно.

Писательница подвергает сокращению преимущественно антропонимы героев привилегированного круга – дворян, на что указывает референт имен (госпожа, княгиня, князь, граф). Таким образом, рассмотренная нами структурная организация сокращенных поэтонимов Н. А. Дуровой выделяется разнообразием приемов и способов усечения.

В рассматриваемых повестях Надежды Дуровой примеры криптонимов довольно частотны. Так, в автобиографической повести «Год жизни в Петербурге, или Невыгоды третьего посещения» зафиксировано всего 67 антропонимов, из которых 38 единиц имеет скрытую форму подачи поэтонимов («*Но неужели на E...р...а тоже найдет какая-нибудь дурь?*» [1, 422]; «*А обязательный Г-ч говорил, что к новому году не останется ни одного*» [1, 426]; «*Всякий властен думать, как ему угодно <...> простите, Н*** Ив****» [1, 393] и 29 единиц имеют полную форму («*Вы, кажется, собираетесь кормить меня, как Милона Кротонского*» [1, 428]; «*Нет, Александр Андреевич, извините!*» [1, 393]; «*Поддай всего, Прасковья!*» [1, 428]. В другой повести «Угол» из 41 антропонимической единицы выделено 39 примеров с полной формой («*Верно, Мефистофель думал целые три дня, пока подобрал такое гармоническое соединение имени с фамилией: «Фетинья Федотовна Федулова, дочь Федота Федуловича Федулова! Дивная поэзия!*»;

«Я не всех знаю: но вот из знакомых: два брата *Лелевых*; конногвардеец *Рагоцкий*; лейб-гусары: *Верхоглядов*, *Мазовецкий*, *Сербицкий* и *Урбанович*») и всего лишь 2 примера являются сокращенными онимами («Вот теперь он поехал на дачу *K****, там тоже три девицы, молодые и прекрасные ...»; «Несметное богатство! – отозвался молодой гусар князь *C**** <...>») [2]. Таким образом, в повести «Год жизни в Петербурге, или Невыгоды третьего посещения» доминируют формы скрытых антропонимов, а в повести «Угол» преобладают полные формы подачи имен.

Использование скрытых антропонимов продиктовано сюжетом произведения или замыслом писателя. В стремлении Н. А. Дуровой к сокращению онимов обнаруживается авторское выражение идеи произведения. Как и многие литературные тексты кавалерист-девицы, повесть «Год жизни в Петербурге, или Невыгоды третьего посещения» автобиографична, что обусловило обязательное включение в антропонимическое поле повести реальных имен собственных и неизбежную конфиденциальность этих антропонимов. Преобладающая антропонимическая скрытость является авторским стилистическим приемом. В силу жанровых особенностей Надежда Андреевна не подбирает реальным лицам вымышленные имена, тем самым сохраняет истинность повествования. Например, «С нами вместе обедал один из искренних друзей Александра Сергеевича господин *П...в* да три дамы <...>» [1, 403]; «Надобно отдать справедливость благородному *С...*, что он не захотел пользоваться случаем получить большую половину моих книг <...>» [1, 411]. В комментариях к повести указано, что Господин *П...в* – Плетнев Петр Александрович (писатель, поэт, критик, издатель), а *С...* – это Смирдин Александр Филиппович (книгопродавец, книгоиздатель), т. е. это реальные лица Петербурга [1, 477]. Доминанта данной повести – обличить пороки и показать характеры петербургского общества. Об этом Н. А. Дурова пишет в автобиографии: «Небольшая книжка эта (повесть «Год жизни в Петербурге, или Невыгоды третьего посещения» – М. К.) образумила легковерных, и хотя я не назвал никого, но описал их так верно и в таком виде, что они всеми силами старались не узнать себя <...>» [1, 451]. Она осознавала ответственность использования полных форм онимов и придерживалась писательской этики, поэтому в данном художественном тексте антропонимы реальных героев скрыты, «завуалированы».

Произведение кавалерист-девицы «Угол» относится к так называемому жанру светской повести. В ней повествуется о том периоде нашей истории, когда выходцы из купечества заимствовали менталитет привилегированного сословия – дворян. Но особенность светской повести «Угол» раскрывается «в отчетливой издевке, с какой автор описывает снобизм и тщеславие представителей «высшего» света, в проникновенной интонации, с какой передан облик вчерашней крепостной Степаниды, сдающей внаем углы своего жилища. Именно «угол» стал для молодых влюбленных средоточием истинной доброты и человечности. Противостоит «углу» роскошный особняк графини Тревильской» [8, 8]. В повести прием противопоставления распространяется и на имена собственные. Так, многих персонажей из дворянской среды Н. А. Дурова обозначает только фамилиями. Поэтому в повести дворянство предстает перед читателем как безликое сословие: графиня *Тревильская*, княжна *Мазовецкая*, княгиня *Орделинская*, мадам *Корбелль* и др. Полные формы антропонимов с разными вариантами употребления имеют главные герои, представители купечества (*Федот Федулович Федулов*, *Матрена Филипповна Федулова*, *Фетинья Федотовна Федулова*).

Остановимся на фоносемантике антропонимических комбинаций семьи Федуловых. Сочетание графических знаков данных номинаций имеет иронический оттенок (почти все единицы начинаются с одной буквы *Ф*). Обратим внимание на этимологию имен. Имя *Федот* – русская народная форма от имен Феодот < Феодотий < Феодосий, что с греческого переводится как «данный Богом». *Фетинья* – разговорное употребление русского церковного имени *Фотина* (с греческого «phos», «photos» – «свет», «солнце»). Фамилия *Федулов* и отчество *Федулович* образованы от народной формы церковного мужского имени Феодул (в переводе с греческого – «раб богов») [7]. Таким образом, значение рассматриваемых имен связано со словами «Бог» и «свет». Это дает нам основание предположить, что Н. А. Дурова симпатизирует этим героям, несмотря на авторскую «игру» именами. *Фетинья* после замужества меняет не только фамилию, но и имя, так как оно не отвечает дворянскому вкусу: «*Старуха бормотала про себя: «Фанничка! Фанничка! Охота преиначивать христианское имя на бог знает какое!»*» [2]. В повести только *Фетинья* и *Георг* (муж) имеют европейские варианты христианских имен – *Фанни* и *Жорж*. Образ *Фетиньи Федуловой* дополнен еще одной номинацией: *Уголино*. Так звали одного из персонажей трагедии Н. А. Полевого «Уголино». «*Георга любил он всюю душою, и хотя позволял себе называть прекрасную Фетинью “Уголино”, но тем не менее признавал, что она милая, скромная девица, редкая красавица ...*» [там же].

Рассмотрим образ жены и матери – *Федуловой Матрены Филипповны*. Русское имя *Матрена* от латинского *Matrona* означает «знатная женщина»; отчество *Филипповна* образовано от церковного имени *Филипп*, что с греческого *Philippos* переводится как «любящий лошадей». Этимология личного имени вступает в некоторое противоречие со значением отчества героини, что находит отражение в образе самой героини: «*Нет, наперекор всему Федулова постоянно копирует поступки людей высшего тона; она приезжает и уезжает в условное время, никогда, ни одною минутою не продолжит своего визита далее, нежели позволяет приличие; одета всегда богато ...*» [там же]. Дворянство – это несуществующая мечта *Матрены*, а купечество – это ее действительность. Автор осуждает в героине желание стать аристократкой и использует такой антропонимический каламбур, чтобы через имя произвести комическое впечатление на образ *Матрены*. Так графическое и семантическое выражение онимических комбинаций семьи Федуловых создает эмоциональное и экспрессивное восприятие художественного текста.

Антропонимическое поле повести «Угол» содержит лишь 2 криптонима: *С**** и *К****, расшифровать которые представляется весьма сложным или даже невозможным.

В исследуемых художественных текстах кавалерист-девицы Н. А. Дуровой встречаются имена писателей и поэтов: *А. С. Пушкин*, *В. П. Жуковский* (В. А. Жуковский; Дуровой дается неверное написание), *П...в* (П. А. Плетнев), *З.* (М. Н. Загоскин), политических деятелей: царя *Креза*, Цицерона, оракула *Мартина Задеки*, греческого атлета *Милона Кротонского*. С некоторыми представителями писательница была знакома лично. Например, Надежда Андреевна вела переписку с *А. С. Пушкиным* [5], писатель и критик *П. А. Плетнев* писал отзыв на повесть Н. А. Дуровой «Год жизни в Петербурге, или Невыгоды третьего посещения» [6]. Наряду с реальными антропонимами онимическое поле произведений составляют имена вымышленных лиц: литературные герои (персонаж романа В. Скотта «Эдинбургская темница» *Лерд Домбидейкс*, герои комедий Мольера *Сганарель* и *Дон-Жуан*, *Ир* из поэмы Гомера «Одиссея»), мифологические персонажи (*Купидон*, *Венера*, *Голиаф*, *Мефистофель*, *Медуза*). Использование прецедентных имен в тек-

стах характеризует автора как человека образованного и хорошо знающего мировую литературу (заметим, что Н. А. Дурова не имела систематического обучения). Все эти имена (реальные, прецедентные) выступают в тексте или с целью сравнения, или для расширения читательского кругозора.

Резюме. Нами изучено антропонимическое пространство двух полярных повестей Н. А. Дуровой. Автором передан широкий спектр реальных и прецедентных имен, выполняющих стилистическую функцию. При всем многообразии поэтонимов особый интерес для лингвистического исследования представляют так называемые криптонимы, которые модифицировались под влиянием авторского видения. Анализ этих ономастических единиц показал, что концентрация скрытых антропонимов в художественном поле зависит от частоты употребления автобиографических сведений. В произведениях кавалерист-девицы представлены разнообразные способы подачи скрытых антропонимов. Определить, почему автор употребляет тот или иной способ сокращения, не всегда представляется возможным. Несомненно, это и этические соображения, и стилистический прием, и своеобразная игра словом. Некоторые случаи, возможно, связаны с тем, что автор не запомнил имена этих людей, встретившихся в его насыщенном лицами жизненном пути.

Несмотря на то что усеченные поэтонимы ограничивают читателя в понимании художественного текста и выступают в произведении как антропонимический шифр, который часто практически невозможно разгадать, в творчестве Н. А. Дуровой это явление, несомненно, имеет оригинальное и индивидуальное начало. В перспективе нашего исследования есть еще целый ряд нераскрытых сфер в текстовом пространстве этого писателя, имя которого заслуженно было вписано в историю России и русской литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дурова, Н. А. Избранные сочинения кавалерист-девицы Н. А. Дуровой / Н. А. Дурова. – М. : Московский рабочий, 1983. – 479 с.
2. Дурова, Н. А. Угол [Электрон. ресурс] / Н. А. Дурова. – Режим доступа: <http://lib.ru>. – 8.11.2010.
3. Патенко, Г. Р. Русская антропонимия романического пространства Д. И. Стахеева : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Г. Р. Патенко. – Елабуга : Елабужский гос. пед. ун-т, 2007. – 21 с.
4. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1978. – 200 с.
5. Пушкин, А. С. Собрание сочинений : в 10 т. Т. 10 / А. С. Пушкин. – М. : Государственное издательство художественной литературы, 1962. – 488 с.
6. Смиренский, Б. В. Надежда Дурова / Б. В. Смиренский // Записки кавалерист-девицы. Повести. – Калининград : Янтарный сказ, 1999. – С. 5–46.
7. Суперанская, А. В. Современный словарь личных имен. Сравнение. Происхождение. Написание / А. В. Суперанская. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 384 с.
8. Ученова, В. В. Забвенью вопреки / В. В. Ученова // Дача на Петергофской дороге: творчество русских писательниц первой половины XIX века. – М. : Современник, 1986. – С. 3–18.

УДК 371.011.31-051

**ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ**

**INNOVATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER
AS THE PEDAGOGICAL PHENOMENON**

С. Г. Григорьева

S. G. Grigoryeva

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Статья раскрывает проблемы инновационной деятельности педагога в современных условиях, сущность понятий «инновационная деятельность», «инновация» и их соотношение с понятиями «новшество», «нововведение», «традиция», «институция».

Abstract. The article shows the problems of innovative activity of the teacher in modern conditions, the essence of concepts «innovative activity», «innovation» and their parity with concepts «innovation», «innovation», «tradition», «institution».

Ключевые слова: *инновация, инновационная деятельность, традиция, институция, учитель.*

Keywords: *innovation, innovative activity, tradition, institution, teacher.*

Актуальность исследуемой проблемы. На современном этапе общественного развития образование является той ключевой сферой, от которой зависит не только уровень общей культуры и профессиональной подготовки человека, но и достижение им личностной зрелости. Инновационная педагогическая деятельность, связанная с отказом от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности ученика, выходит за рамки действующих нормативов, создает новые нормативы личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности учителя, новые педагогические технологии, реализующие эту деятельность. В ней учитель глубже реализует себя как носитель социальных инноваций.

Материал и методика исследований. Была проанализирована философская и педагогическая литература, посвященная инновационной деятельности учителя.

Результаты исследований и их обсуждение. Инновационная деятельность педагога – одна из актуальнейших педагогических проблем в современной действительности. Рассмотрение этой проблемы невозможно без понимания основных терминов «инновационная деятельность», «инновация» и их соотношения с такими понятиями, как «новшество», «нововведение», «традиция», «институция».

Инновация (innovatis: in – в, novus – новый) в латинском языке означает вхождение нового в некоторую сферу, вживание в нее и порождение целого ряда изменений в

этой сфере. Значит, инновация – это, с одной стороны, процесс обновления, реализации, внедрения, а с другой – это деятельность по вращиванию новации в определенную практику [15].

Наука, которая занимается созданием педагогических новшеств, их оценкой, использованием и освоением на практике, называется педагогической инноватикой. Это молодая наука, в России о ней начали говорить только в конце 80-х годов XX. в., когда возникло движение учителей-новаторов. Стали появляться не только отдельные учителя, но и целые школы, опирающиеся на инновационные педагогические системы, разрабатываемые отечественными педагогами-учеными и педагогами-практиками: Ш. А. Амонашвили, М. А. Балабаном, В. С. Библером, В. В. Давыдовым, Н. П. Гузиком, И. Ф. Гончаровым, Ю. В. Громыко, Н. П. Гузиком, В. А. Караковским, А. А. Католиковым, А. Н. Тубельским, А. В. Хуторским, В. Ф. Шаталовым, М. П. Щетининым, Е. А. Ямбургом и др. Сейчас педагогическая инноватика находится в стадии становления.

В середине 1980-х годов стали проводиться широкие исследования различных форм инноваций в педагогике и в системе образования, осуществляется обобщение тех инноваций, которые предложены педагогами и администраторами школ различных ступеней в разных странах, налаживается международное сотрудничество в разработке этого круга проблем.

Новый подход к инновационным процессам был связан с противопоставлением инновации и институционализации. В этот период под инновацией понимали такую форму индивидуального или группового поведения, когда отдельный человек или группа достигают социально признанной цели средствами, которые еще не были институционализированы в предшествующем обществе. Инновация оказывается связанной с процессами институционализации новых форм поведения [20].

Что касается понятия «инновационная деятельность», то его необходимо рассматривать в пространстве определенной практики. С точки зрения конкретного субъекта этой практики инновационной можно считать всякую деятельность, приводящую к ее существенным изменениям по сравнению с существующей традицией.

Инновационная деятельность – это деятельность, направленная на решение комплексной проблемы, порождаемой столкновением сложившихся и еще только становящихся норм практики либо несоответствием традиционных норм новым ожиданиям. Тогда инновация оправданна, более того, необходима. Когда инновационный опыт осуществления этой деятельности становится доступным другим людям, происходит фиксация инновационного опыта, его культурное оформление и механизмы трансляции [8].

Если инновационная деятельность отвечает трем предыдущим условиям, то ее особый смысл заключается в направленности на преобразование существующей практики либо на порождение принципиально новой практики. В этом случае в ней должен присутствовать вектор «институционализации», организационно-управленческое оформление нововведений и их нормативное закрепление в изменяющейся практике.

Инновационная деятельность представляет целостную систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций, а именно:

– научно-исследовательская деятельность, направленная на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие»), и о том, как нечто можно сделать («изобретение»);

– проектная деятельность, направленная на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть («инновационный проект»);

– образовательная деятельность, направленная на профессиональное развитие субъектов определенной практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация»).

Иначе говоря, собственно инновационная деятельность направлена на то, чтобы открытие превратить в изобретение, изобретение – в проект, проект – в технологию реальной деятельности, результаты которой, по сути, и выступают в качестве новации [21].

Еще одно принципиальное различие необходимо провести между понятиями «новация» и «инновация». Основанием такого различия должны служить конкретные формы, содержание и масштаб преобразовательной деятельности. Так, если деятельность кратковременна, не носит целостного и системного характера, ставит своей задачей обновление (изменение) лишь отдельных элементов некоей системы, то мы имеем дело с новацией. Если деятельность осуществляется на основе некоторого концептуального подхода и ее следствием становятся развитие данной системы или ее принципиальное преобразование, мы имеем дело с инновацией [14].

В. В. Краевский и А. В. Хуторской понятия «инновация» и «нововведение» рассматривают как синонимы [13], [22].

Инновация (нововведение) в обучении – введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности педагога и учащегося; изменения в стиле мышления [16].

Как педагогическая категория, этот термин относительно молод, и в этом одна из причин того, что существуют разные подходы к определению данного понятия. В самом общем смысле инновация – это конечный результат инновационной деятельности, воплощенный в виде нового или усовершенствованного продукта; нового или усовершенствованного технологического процесса.

Педагогическая инновация – это изменения, направленные на улучшение развития, воспитания и обучения объектов образования.

Инновации в образовании понимаются в широком смысле как внесение нового, как изменение, совершенствование и улучшение существующего. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Не имеет значения, являются ли в настоящее время идея, концепция, технология объективно новыми или нет, можно определить время, когда они были объективно новыми. Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи определенного этапа, новшество быстро может стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой или отжить, устареть, стать тормозом развития в более позднее время. Поэтому педагогу нужно постоянно следить за новшествами в образовании и осуществлять инновационную деятельность.

Таким образом, под инновацией понимается не просто создание, распространение новшеств, а изменения, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления [17].

Важнейшими составляющими педагогической инновации можно считать наличие соответствующего исследовательского, проектного, управленческого компонентов [10].

Инновационный процесс – это процесс развития, объект управления развитием образовательного учреждения, процесс разработки и освоения новшеств [1].

Инновационные технологии – это производство (изобретение) нового для системы образования компонента [18].

Нововведение – это процесс введения «новшеств» – таких компонентов или связей, которых раньше не было в образовательной системе. Процесс перехода системы из одного качественного состояния в другое на основе внедрения инноваций [3].

На наш взгляд, следует различать новшества и нововведения. Если под педагогическим новшеством понимать некую идею, метод, средство, технологию или систему, то нововведением в этом случае будет процесс передачи в практику и освоения этого новшества. С помощью конструирования нововведений можно управлять развитием образовательных систем как на уровне школы, так и на уровне региона, страны.

В основе *классификации* инноваций можно положить определенные критерии, на основе которых она будет проводиться. Первый критерий связан с областью, в которой осуществляются новшества. Вторым общим критерием можно считать способ возникновения новаторского процесса, третьим – широту и глубину новаторских мероприятий, а четвертым – основу, на которой проявляются, возникают новшества [5].

По первому критерию, то есть в зависимости от того, в какой области, в каком секторе образования проводятся нововведения (что обновляется), можно выделить следующие инновации: в содержании образования, в технологии, в организации, в системе и управлении, в образовательной экологии.

В зависимости от способа осуществления нововведений (второй критерий) их можно разделить на: систематические, плановые, заранее задуманные; стихийные, спонтанные, случайные. В зависимости от широты и глубины новаторских мероприятий можно говорить о массовых, крупных, глобальных, стратегических, систематических, радикальных, фундаментальных, существенных, глубоких и др.; частичных, малых, мелких и т. п.

Термин «инновация» как вид педагогической деятельности в целом означает внесение в учебный процесс нового (факты, методы, приемы), улучшающего действующую систему образования. Исследователи проблем инновационных процессов, творчества педагогов, педагогического опыта и педагогического мастерства (К. Ангеловски, В. И. Загвязинский, М. Н. Скаткин, В. М. Короток, Н. В. Кузьмина и др.) выделяют два основных аспекта инноваций в педагогике как следствие педагогического опыта: педагогическое мастерство и собственно новаторство. Первый аспект, как правило, после некоторого периода борьбы признается обществом в качестве образца для подражания, и на этой основе могут быть созданы новые педагогические технологии. Вторым аспектом признания педагогической общественности, как правило, не получает, но подпитывает первый, т. е. ведет к педагогическому мастерству [6].

По мнению А. Н. Тубельского, к инновационным школам могут быть отнесены лишь те школы, которые сами полностью разрабатывают и реализуют комплексные инновационные программы «от замысла до воплощения», а не просто внедряют готовые разработки [11]. Школа в этом случае одновременно выполняет функции и научной лаборатории, и экспериментальной площадки и является пространством жизнедеятельности детей и взрослых. Поэтому в качестве инновационной может рассматриваться школа, которая:

- разрабатывает или реализует отличную от общепринятой в большинстве школ модель организации жизнедеятельности учащихся;
- разрабатывает принципиально отличное от традиционного содержание образования;
- разрабатывает новое содержание и способы деятельности педагога.

В педагогической науке и практике при характеристике педагогических инноваций употребляется понятие «педагог-новатор» – главное действующее лицо, субъект реализации нововведений. В переводе с латинского слово «новатор» – «обновитель», т. е. человек, вносящий и осуществляющий новые, прогрессивные принципы, идеи, приемы в той или иной области деятельности [15].

Кроме дифференциации понятий «инновация», «новация», «новшество» и т. д., еще одной проблемой в рассмотрении термина «инновация» является отношение с понятием «псевдоновизна». Феномен «псевдоновизны» заключается в стремлении к оригинальности любой ценой, прожектерстве, стремлении сделать не столько лучше, сколько иначе. Псевдоновизна в процессе модернизации образования проявляется в следующих явлениях: в подстраивании нововведений под прежние отжившие нормы («приручение новшеств»); в формальной смене названий и вывесок; в конъюнктурном воссоздании исторических форм учебных заведений; в формальном привлечении в школу титулованных научных руководителей («заигрывании с научными структурами»); в массовом создании различных «интеллектуализированных» служб (методологических, социологических) и формальных экспертных советов [9].

Понятие «инновационная деятельность» имеет широкий смысловой диапазон. В педагогике оно рассматривается как вид педагогической деятельности, как творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования, как социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога.

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении (рефлексии) своего собственного практического педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики.

Модель инновационной деятельности включает: инноватора, нормативные предписания, среду нововведения, процессуальный компонент, новшество, произведение. Нововведение при таком рассмотрении понимается как результат инновации, а инновационный процесс включает в себя, по крайней мере, три этапа: генерирование идеи (в определенном случае – научное открытие), разработку идеи в прикладном аспекте, реализацию нововведения в практике.

К основным функциям инновационной деятельности учителя относятся:

- прогрессивные (бездефектные) изменения педагогического процесса и его компонентов: изменение в целях;
- изменения в содержании образования; новые средства обучения; новые идеи воспитания; новые способы и приемы обучения, развития, воспитания и т. д. [7].

Инновационная деятельность в педагогике также может рассматриваться на одном уровне одновременно в нескольких параллелях. Отсюда выделяют следующие виды инноваций внутри одного уровня педагогического процесса: технологические, методические, организационные, экономические, социальные, юридические.

Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: *социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом*. От этих аспектов зависят общий климат и условия, в которых происходят инновационные процессы. Имеющиеся условия могут способствовать либо препятствовать инновационному процессу. Инновационный процесс может быть как стихийным, так и сознательно управляемым [9].

Инновационный процесс в обучении представляет собой совокупность процедур и средств, с помощью которых дидактическое открытие или методическая идея превращаются в образовательное нововведение.

Характер протекания инновационных процессов определяется тремя взаимосвязанными силами:

- особенностями вводимого новшества;
- инновационным потенциалом новаторов среды;
- особенностями инновационной деятельности инициаторов и участников нововведения [2].

Инновационные процессы следует отличать от локального эксперимента или внедрения отдельных новшеств. Например, введение дополнительного элективного курса в школу еще не делает ее инновационной.

Инновационную деятельность можно трактовать как личностную категорию, как созидательный процесс и результат творческой деятельности; она предполагает наличие определенной степени свободы действий у соответствующих субъектов. Ценность инновационной деятельности для личности связана с возможностью самовыражения, применения своих способностей, с творчеством. Трудности, возникающие в процессе инновационной деятельности, предстают перед личностью как перспектива возможности их разрешения своими силами [4].

Таким образом, деятельность, которая обеспечивает превращение идей в нововведение, а также формирует систему управления этим процессом, и есть инновационная деятельность.

На наш взгляд, есть *три обязательных условия* для освоения любой педагогической инновации – это понимание, рефлексия и личностная подготовленность. Проблематизация собственной деятельности с целью ее изменения (понимание) и умение ее изменить, предварительно осознав собственные социальные, коммуникативные, экономические и прочие установки и предубеждения (рефлексия), – это обязательные условия для того, чтобы «помыслить иную педагогическую реальность» (Г. П. Щедровицкий). Но поскольку освоение новой технологии, как отмечает М. В. Кларин, – это не столько интеллектуальное принятие и дидактическая проработка, сколько личностное оценива-

ние и интерпретация, то именно личностная подготовленность к использованию нововведений в учебном процессе и становится главным тормозом внедрения новых технологий [12].

В нашем понимании инновационность в образовании означает реализацию трех целевых установок в комплексе: формирование специальных (математических, филологических, исторических и др.) знаний, умений и навыков; формирование мировоззрения; формирование личности обучающегося средствами обучения математике, химии, языку и т. д.

Исследователи инновационных процессов (А. И. Пригожин, Н. И. Лапин, Б. В. Сазонов, В. С. Толстой, А. Г. Кругликов, А. С. Ахиезер, Н. П. Степанов и др.) выделяют два подхода к изучению структуры инновационных процессов: предметно-феноменологический или предметно-технологический на микроуровне индивидуального новшества, а также на макроуровне – взаимодействие отдельных нововведений [17].

Первый подход расчленяет структуру процесса нововведения на части с содержательной его стороны, т. е. рассматривается некоторая новая идея, воплощаемая в действительность.

Второй подход определяется взаимодействием отдельных нововведений: их сочетанием, конкуренцией, последовательной сменой.

Инновационные процессы выражают не только внутреннюю, предметную логику новшества, но и логику его взаимодействия с окружающей средой. С этой точки зрения новшество характеризуется динамическим соотношением параметров, выражающих как его воздействие на окружающую среду, так и обратное влияние последней на само нововведение. Динамика этих характеристик во времени и образует жизненный цикл нововведений [19].

По сути, инновационные процессы системны: они включают многие компоненты, но их простая сумма недостаточна без структурных связей и закономерностей, характеризующих инновационный процесс в целом.

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время возрос интерес к инновациям, обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий «новшество», «новое», «инновационный процесс» и др.

В общем смысле под инновацией понимают не просто создание, распространение новшеств, а изменения, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Инновационная деятельность – это особая деятельность по согласованию возникающих в результате инноваций дезорганизаций в процессах обучения и воспитания.

Резюме. Успешность инновационного поведения учителя во многом зависит от освоения определенного уровня культуры, способности активного вхождения во взаимодействие с социально-педагогической средой. Процесс формирования инновационной культуры будущего учителя состоит из ряда этапов и сопровождается овладением инновационной деятельностью путем подражания образцам творческого поведения. Наличие такой подражательной способности обеспечивает легкость вхождения в педагогическую деятельность, повышает уровень ее освоения, снижает число «проб и ошибок», определяет продуктивность и оригинальность.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Адольф, В. А.* Инновационная деятельность в образовании: проблемы становления / В. А. Адольф // Высшее образование в России. – 2010. – № 1. – С. 81–87.
2. *Александрова, Е. А.* Педагогические команды как средство активизации инновационной деятельности образовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. А. Александрова. – СПб., 2007. – 23 с.
3. *Арзымбетова, Ш. Ж.* Педагогические условия формирования инновационной деятельности учителей в УВП общеобразовательной школы / Ш. Ж. Арзымбетова // Завуч. – 2002. – № 4. – С. 19–21.
4. *Базай, Е. Д.* Развитие научно-методической деятельности учителя инновационной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Д. Базай. – Оренбург, 2004. – 23 с.
5. *Викторова, Л. Г.* Инновационные процессы в образовании / Л. Г. Викторова // Инновации в образовании. – 2002. – № 2. – С. 4–10.
6. *Гараев, И. Д.* Современные технологии образования / И. Д. Гараев. – Казань : Спутник, 2009. – 157 с.
7. *Дружинин, В. И.* Координация инновационной деятельности в областном образовательном пространстве / В. И. Дружинин // Методист. – 2003. – № 6. – С. 9–14.
8. *Еримова, О. В.* Инновационная деятельность педагога / О. В. Еримова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://window.edu.ru/window/library?p_rid=60749.
9. *Зимин, С. И.* Инновационные процессы в профессиональном образовании: необходимость и проблематичность / С. И. Зимин, И. Е. Панова, Л. Н. Харченко // Модернизация системы непрерывного образования. – Махачкала : ДГПУ, 2009. – С. 8–18.
10. *Инновации в общеобразовательной школе: методы обучения* : сб. науч. тр. / Рос. акад. образования, Гос. науч. учреждение «Институт содержания и методов обучения» ; под ред. А. В. Хуторского. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2006. – 293 с.
11. *Инновационная деятельность учителя в учебно-воспитательном процессе школы. Проблемы, опыт, решения.* – Псков, 2002. – 82 с.
12. *Кларин, М. В.* Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / М. В. Кларин. – М., 1994. – 42 с.
13. *Краевский, В. В.* Основы обучения. Дидактика и методика / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
14. *Ларина, В. П.* Инновационная деятельность школ в региональной системе образования / В. П. Ларина // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 55–61.
15. *Новейший философский словарь* : 2-е изд., переработ. и дополн. – Минск : Интерпрессервис ; Книжный дом, 2001. – 1280 с.
16. *Пиличев, В. В.* Совершенствование инновационной деятельности в высших учебных заведениях : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / В. В. Пиличев. – Екатеринбург, 2006. – 20 с.
17. *Пригожин, А. И.* Нововведения: стимулы и препятствия / А. И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989. – 271 с.
18. *Сарапулов, В. А.* Организационно-педагогические условия подготовки работников образования к инновационной деятельности в муниципальной системе образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. А. Сарапулов. – Чита, 2005. – 23 с.
19. *Сластенин, В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 2000. – 224 с.
20. *Слободчиков, В. И.* Инновации в образовании: основания и смысл / В. И. Слободчиков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.experiment-dom.ru/index.php?action=article&id=2> (26.10.2006).
21. *Слободчиков, В. И.* Инновации в образовании: основания и смысл / В. И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – 2005. – № 3. – С. 5–15.
22. *Хуторской, А. В.* Педагогическая инноватика / А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2010. – 256 с.

УДК 373.291

**ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ
К НАЧАЛУ УСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА
У ЧУВАШКОЯЗЫЧНЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**ASSESSMENT OF SPEECH DEVELOPMENT LEVEL
IN THE NATIVE LANGUAGE BEFORE STARTING TO STUDY
THE SECOND LANGUAGE IN CHUVASH-SPEAKING PRE-SCHOOLCHILDREN**

Т. С. Гусева

T. S. Guseva

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Исследование посвящено выявлению уровня развития речи на родном языке и определению готовности к началу усвоения второго языка у чувашскоязычных дошкольников в условиях двуязычия.

Abstract. The research is dedicated to the assessment of speech development level in the native language and to the determination of readiness to start studying the second language in Chuvash-speaking pre-schoolchildren in bilingual environment.

Ключевые слова: *развитие речи на родном языке, словарный запас, грамматический строй речи, связанная речь, готовность к усвоению второго языка.*

Keywords: *speech development in the native language, vocabulary, grammatical system of speech, connected speech, readiness to master the second language.*

Актуальность исследуемой проблемы. На Международном совещании экспертов ЮНЕСКО и МАПРЯЛ (Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы, 1985) Н. В. Имедадзе определила роль родного языка в процессе обучения второму языку как основную проблему, наиболее актуальную в методике обучения второму языку. Л. С. Выготский и Н. М. Шанский подчеркивали, что формирование теоретического, общелингвистического понятия начинается на материале родного языка, и сознательное и намеренное усвоение второго языка опирается на известный уровень развития родного языка, который в дальнейшем служит опорой для обучения ребенка русскому языку. Л. А. Надудвари отмечает, что ребенок владеет родным языком и второй язык сознательно и неосознанно сравнивается с родным языком. Этот процесс, если им управлять, может принести существенную пользу в обучении второму языку. Поэтому один из этапов констатирующего эксперимента нашего исследования был посвящен выявлению уровня речевого развития на родном языке. В процессе проведения исследования мы учитывали современные научные представления об особенностях обучения второму языку в условиях билингвизма (Е. Д. Поливанов, Л. В. Щерба,

С. И. Бернштейн, Т. В. Булгакова, В. Ю. Розенцвейг, Л. М. Уман, Е. М. Верещагин, Г. Г. Буржунов, Ю. Ю. Дешериева, А. Е. Супрун, К. З. Закирьянов, Л. И. Баранникова, Л. В. Бондарко и др.), необходимости опоры на родной язык в этих условиях (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, И. В. Баранников, Л. А. Надудвари, М. Б. Успенский, Н. М. Шанский и др.); положения исследователей, что уровень речевого развития на родном языке определяет уровень речевого развития на втором языке (Н. В. Имедадзе, И. И. Усов, С. С. Бакшиханова, А. М. Богуш, Ю. Ю. Курбангалиева).

Материал и методика исследований. Экспериментальная работа проводилась в течение 2004–2006 гг. на базе трех общеобразовательных национальных ДОО Чебоксарского района Чувашской Республики. Нами проводилось первичное исследование уровня развития речи на материале, соответствующем программным требованиям общеобразовательных ДОО. Мы использовали традиционные методики, направленные на выявление уровня развития всех сторон речи у дошкольников. При разработке методики изучения речи мы опирались на ряд исследований по изучению речи у детей (Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина, Г. А. Волкова). В процессе обследования детям предлагались только хорошо знакомые слова, реалистичные картинки, простые инструкции. К заданиям был подобран речевой материал на чувашском языке.

Диагностическое исследование включало три серии.

Первая серия была нацелена на изучение особенностей словарного запаса (номинативного, атрибутивного, предикативного). В целях исследования номинативного словаря детям предлагались задания на называние предметов и обозначение групп предметов обобщающим словом; на подбор синонимов и антонимов. В процессе обследования атрибутивного словаря от ребенка требовалось выполнение заданий на подбор качественных и относительных прилагательных. При изучении состояния предикативного словаря дети выполняли упражнения на называние действий, выполняемых животными, звукоподражательных глаголов и профессиональных действий людей.

Вторая серия была направлена на изучение уровня развития грамматического строя речи. Для исследования способности словоизменения предлагались задания на склонение существительных по косвенным падежам, изменение по числам и правильность употребления послелогов. Способность к словообразованию проверялась в процессе выполнения следующих заданий: образование прилагательных от существительных и названий профессий.

Во вторую серию нами были включены и задания на исследование возможностей грамматического структурирования, в число которых входили следующие испытания: образование фраз по картинкам и повторение предложений разного словонаполнения и грамматической сложности.

Третья серия была обращена на обследование состояния связной речи и включала в себя два задания: составление рассказа по сюжетной картинке и пересказ текста. Если пересказ был неудачен, то по окончании задавались вопросы, позволяющие судить о том, насколько ребенок понял смысл ситуации.

Результаты исследований и их обсуждение. После обобщения результатов исследования мы условно выделили следующие три группы.

Первую группу составили дети, имевшие высокий уровень развития речи на родном языке. Им характерна внеситуативно-личностная форма общения. В процессе об-

щения дети стремились получить информацию о нормах отношений между людьми, сопоставить свою точку зрения с точкой зрения взрослого. У дошкольников I группы выявлено полное понимание речи окружающих.

Рассказ соответствовал ситуации, имел все смысловые звенья. В речи преобладали грамматически правильные предложения, связующие звенья представлены в полном объеме. В речи дошкольников первой группы было достаточное количество распространенных предложений с однородными членами. Испытуемые I группы правильно устанавливали простейшие причинно-следственные и временные связи, верно осуществляли прогностические действия, были самостоятельны в выполнении заданий. Связная речь характеризовалась развернутостью. Дети логично и точно передавали основное содержание сюжета.

Результаты исследования лексического запаса позволили говорить о правильном, безошибочном выполнении заданий детьми первой группы. Прилагательные распределились следующим образом: атрибутивные – 69,80 %, обозначающие эстетические свойства – 14,65 %, этические – 3,32 %, обозначающие физические состояния – 9,30 %, дети образовывали сравнительную степень имен прилагательных; доля глаголов волевого и интеллектуального действия – 9,76 %. Для испытуемых характерна последняя степень обобщения – в слове как бы дан итог ряда предыдущих уровней обобщения (слово «вещь», например, содержит в себе обобщения, даваемые словами «игрушки», «посуда», «мебель» и др.).

Нет ошибок в лексико-грамматическом оформлении речи. Дети правильно пользовались как формами единственного, так и множественного числа имен существительных и прилагательных. Изучение навыков изменения существительных в зависимости от формы числительного также выявило успешное выполнение заданий, дети правильно употребили все формы косвенных падежей существительных.

Испытуемые I группы были самостоятельны в выполнении заданий, инициативны в речевом общении. Физическое развитие этих детей соответствовало норме.

Во вторую группу вошли дети с хорошим уровнем развития речи на чувашском языке. У детей данной группы отмечалось полное понимание речи окружающих и достаточно высокий уровень развития основных компонентов речевой системы. В основном отмечалась внеситуативно-познавательная форма общения, где на первый план выступали задачи получения от взрослого информации о предметах и явлениях, способах действий.

Последовательность в рассказах в целом правильная, детьми допускались единичные искажения сюжета, не всегда верное воспроизведение причинно-следственных связей (недостаточно полное, но связное описание событий). Ошибки проявлялись в легких отступлениях от сюжетной линии. В речи преобладали простые предложения, встречались предложения с однородными членами, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения с простой структурой. Дети данной группы понимали и передавали временные и причинно-следственные отношения. В сложноподчиненных предложениях имелись придаточные предложения причины, сравнительные, условные, правда, последние употребляются крайне редко. В сложносочиненных предложениях встречались вводные слова, союзы. В общем, связная речь детей характеризовалась недостаточной развернутостью. Дети достаточно логично и точно передавали основное содержание сюжета, верно осуществляли прогностические действия, были вполне самостоя-

тельны в выполнении заданий. У них не было ошибок в лексико-грамматическом оформлении речи.

Лексика детей данной группы уже освобождена от привязанности к конкретной ситуации и характеризовалась достаточным запасом слов, связанных с отражением качеств предметов окружающего мира. В лексиконе детей второй группы достаточный запас слов: имена прилагательные относительные, притяжательные, качественные, которые распределились следующим образом: эстетические (11,25 %) и эмоциональные (5,0 %), глаголы, обозначающие волевые и интеллектуальные действия (6,24 %); дети испытывали затруднения при образовании сравнительной степени имен прилагательных (тоже красный). Для детей второй группы было характерно употребление слов третьей и четвертой степеней обобщения («добрый», «злой», «хороший», «люди», «пища»).

Изучение навыков изменения существительных в зависимости от формы числительного выявило, что детьми допускалось незначительное количество ошибок при ответах.

Испытуемые этой группы были довольно самостоятельны в выполнении заданий и достаточно активны в речевом общении. Физическое развитие этих детей соответствовало норме.

В третью группу вошли дети со средним уровнем развития речи на чувашском языке. У них отмечалось полное понимание речи окружающих. Дети понимали временные и причинно-следственные отношения, но в монологической речи передавали их частично. Связная речь характеризовалась употреблением 3–4-словных предложений. Наиболее широко употреблялись придаточные предложения времени и дополнительные. В речи встречались и сложноподчиненные предложения простой конструкции. У испытуемых было зафиксировано выпадение некоторых смысловых звеньев сюжета, не всегда правильное построение предложений; рассказ их был кратким. В рассказах мало фантазии.

Лексика детей третьей группы отнесена нами к ситуативно-деловой форме общения. Словарный запас связан с конкретной предметной ситуацией, это выражалось в большем количестве имен существительных. Имена прилагательные в основном относительные и качественные, показывают атрибутивные свойства предметов и явлений: цвет и размер (96,4 % всех прилагательных), дети редко использовали притяжательные прилагательные, в речи детей нет сравнительной степени имен прилагательных. 98,0 % всех глаголов фиксируют только конкретные предметные действия. У детей наблюдалась достаточно высокая степень обобщения: слово обозначает несколько групп однородных предметов («игрушки», «посуда»). Был выявлен и меньший объем словаря по сравнению с их сверстниками, а при обследовании грамматического строя речи – трудности в согласовании имени существительного с числительным. После совместного с ребенком анализа нескольких примеров он был способен выполнить задание самостоятельно.

Дети достаточно активны в речевом общении, иногда было необходимо побуждение к речевой активности. Физическое развитие детей в целом соответствовало возрастной норме.

Сравнительные количественные данные исследования и распределение детей по уровням развития речи на родном языке представлены на рис. 1.

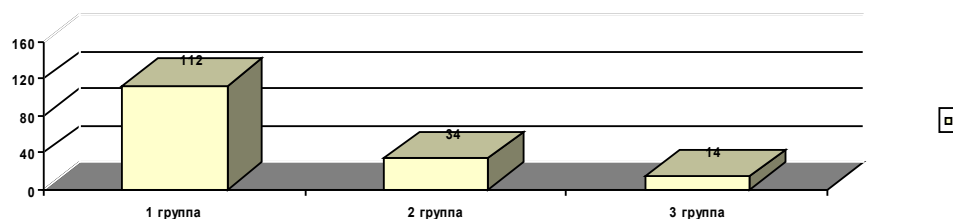


Рис. 1. Количественные данные исследования уровня развития речи детей на родном языке дошкольников

Резюме. Таким образом, результаты нашего исследования позволяют констатировать, что развитие речи на родном языке у чувашскоязычных дошкольников достаточно хорошее, примерно 91,0 % детей имеют высокий и хороший уровни, что свидетельствует о наличии предпосылок к успешному усвоению второго языка. Выявленный уровень развития родного языка, по нашему мнению, является достаточным для начала обучения второму языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – СПб. : Изд-во КАРО, 2003. – 144 с.
2. Выготский, Л. С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Л. С. Выготский // Хрестоматия по возраст. и пед. психологии / под ред. И. Ильясова, В. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 67–72.
3. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб. : Изд-во СОЮЗ, 2001. – 138 с.
4. Методы изучения и преодоления речевых расстройств : сб. науч. тр. / под ред. Г. А. Волковой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена ; Изд-во «Союз», 2001. – 184 с.
5. Методы обследования речи детей / под ред. И. Т. Власенко и Г. В. Чиркиной. – М. : Изд-во РИП-КРО МО РФ, 1996. – 146 с.
6. Методы обследования речи у детей / под ред. Г. В. Чиркиной. – М. : Изд-во АРКТИ, 2003. – 240 с.
7. Яцикевичус, А. И. Психология формирования многоязычия : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / А. И. Яцикевичус. – Вильнюс, 1970. – 54 с.

УДК 37.018.324(470.344):316.6

**СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ
ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ:
ПРОБЛЕМЫ И ВАРИАНТЫ РЕШЕНИЯ**

**SOCIAL ADAPTATION OF BOARDING SCHOOL LEAVERS
IN THE CHUVASH REPUBLIC: PROBLEMS AND WAYS OF SOLUTION**

В. Н. Иванов, С. М. Савин

V. N. Ivanov, S. M. Savin

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации и функционирования республиканской модели самостоятельного временного проживания выпускников интернатных учреждений Чувашии в условиях детского образовательного учреждения. Описанный эксперимент представляет интерес для специалистов, занимающихся жизнеустройством детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также выпускников интернатных учреждений, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Abstract. The article deals with the issues of organization and functioning of the republican model of self-reliant temporary residence of boarding school leavers of the Chuvash Republic in child care education institutions conditions. The experiment described in the article can be of great interest to experts in life arrangements of orphans and children without parents' care as well as the boarding school leavers in a difficult life situation.

Ключевые слова: *дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, социальная адаптация, выпускники интернатных учреждений, трудная жизненная ситуация, постинтернатное сопровождение.*

Keywords: *orphans, children without parents' care, social adaptation, boarding school leavers, difficult life situation, after boarding school leaving guidance.*

Актуальность исследуемой проблемы. Трансформация политико-экономического устройства России в конце XX в. привела к глобальным изменениям в социальной, экономической, культурной, религиозной сферах жизни всей страны. В этот период значительно ухудшилось положение всех социально незащищенных слоев общества, в первую очередь детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из их числа. Количество беспризорных и безнадзорных детей, несовершеннолетних сирот всех категорий, как показывает официальная статистика, имеет тенденцию к увеличению.

Реализация в Чувашской Республике прав и социальных гарантий детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из их числа, вызвала необходимость координации деятельности межведомственных структур, ответственных за исполнение решений федеральных и региональных органов государственной власти. В настоящее время создана

необходимая нормативно-правовая база, регламентирующая ответственность должностных лиц, апробированы и подготовлены механизмы взаимодействия специалистов в рамках исполнения объемов финансирования, направляемых на поддержку вышеназванной категории граждан, разрабатываются образовательные и организационные технологии, составляется необходимый методический инструментарий для внедрения в практику содержательной деятельности учреждений Минздравсоцразвития и Минобразования Чувашии.

Педагогическая целесообразность постинтернатной социальной адаптации молодых людей обуславливается целым рядом причин, связанных с организационно-педагогическими условиями их проживания, воспитания и обучения в учреждениях для детей-сирот. Невозможность обеспечения в государственных сиротских учреждениях полноценных психолого-педагогических и социальных условий, необходимых для успешной социализации личности, приводит к негативным последствиям в последующей самостоятельной жизни выпускников интернатных учреждений. Прежде всего, материнская депривация влечет за собой отклонения в психофизическом развитии ребенка, способствует формированию личности, не имеющей, в конечном счете, мотивацию на самостоятельное жизненное самоопределение со всеми вытекающими последствиями. Полузакрытый характер учреждений, нерегламентированное коллективное воспитание и содержание, избыточное педагогическое воздействие, вынужденный круг общения в ограниченной психологической среде взрослых и сверстников, недостаточность (порой даже отсутствие) личного опыта жизни в семье ведут к необратимым последствиям, которые серьезно затрудняют дальнейшую адаптацию к реалиям современной жизни.

Принимая во внимание сложность ситуации, в которых оказываются выпускники, в рамках республиканского эксперимента принято решение о создании службы постинтернатной адаптации (далее Служба). В этой связи целью эксперимента стало создание модели самостоятельного временного проживания в детском доме и проверка эффективности педагогических технологий по работе с выпускниками интернатных учреждений.

Реализация поставленной цели эксперимента потребовала решения следующих задач: 1) выявить и обосновать организационные и педагогические условия социальной адаптации выпускников интернатных учреждений, способствующих эффективному психолого-педагогическому сопровождению в трудных жизненных ситуациях; 2) апробировать эффективность диагностических методик по определению уровня социальной адаптации в условиях временного проживания в Службе; 3) апробировать модель временного самостоятельного проживания выпускников интернатных учреждений; 4) разработать и реализовать образовательные модули по организации дополнительного образования выпускников интернатных учреждений, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Материал и методика исследований. Экспериментальная работа проводилась в 2009–2011 гг. с выпускниками интернатных учреждений, проживающими в Службе постинтернатной адаптации Чебоксарского детского дома Минобразования Чувашии. Были организованы психолого-педагогические мероприятия по преодолению трудных жизненных ситуаций выпускников, и решалась проблема проживания на период от 3-х месяцев до одного года. Нами был использован ряд научных методов исследования: анализ федеральной и региональной нормативно-правовой базы, теоретический анализ литературы, обобщение социально-педагогического опыта регионов, методы математической статистики, анализ личной документации и продуктов творческой деятельности, наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа, рефлексия.

Результаты исследований и их обсуждение. Согласно положению о Службе, целью деятельности специалистов является оказание комплексной педагогической, психологической, социальной помощи выпускникам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Служба стала структурой, обеспечивающей:

- защиту прав и интересов граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (несовершеннолетних выпускников интернатных учреждений из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; совершеннолетних граждан из числа детей-сирот и лиц из их числа, которым не была оказана своевременная помощь органами социальной защиты по их жизнеустройству);

- психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации выпускников интернатных учреждений;

- реализацию дополнительных образовательных программ по социальной адаптации выпускника;

- координацию деятельности межведомственных структур в работе с выпускниками, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

Основная содержательная деятельность Службы направлена на удовлетворение основных потребностей выпускника, которые объединены в три смыслообразующих блока.

Основу составляют так называемые *природосообразные потребности*. В данной модели представлены: во-первых, труд как социально значимое явление, необходимое для поддержания и сохранения физического тела, и, во-вторых, здоровье выпускника как показатель сохранности и условие жизнеспособности биологического индивида. Вместе с тем отношение к труду является одновременно необходимым условием жизнеобеспечения выпускника и показателем его социальной зрелости.

Из *материальных потребностей* приоритетной в модели признана обеспеченность выпускника жильем. В зависимости от остроты проблемы (отсутствие пригодного для проживания жилья, несформированность или полное отсутствие необходимых документов на право собственности и др.) будут выбраны необходимые стратегии.

Социальные потребности выпускника ориентированы на благополучное сосуществование с представителями социума. Для этого выпускнику необходимо определить собственный уровень притязаний в вопросах проживания с членами семьи. Он должен овладеть коммуникативными компетентностями, освоить порядок и особенности полоролевой взаимозависимости в семейных отношениях, включая ведение домашнего хозяйства и воспитание детей. Основное содержание работы в рамках формирования социальных потребностей представлено двумя блоками: личность и семья.

Таким образом, деятельность специалистов Службы направлена на психолого-педагогическую коррекцию социальной ситуации развития ребенка. Мы обнаружили, что решение поставленных перед специалистами задач возможно в рамках той модели временного самостоятельного проживания, которая обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение выпускников интернатных учреждений.

Успешность психолого-педагогического процесса постинтернатного сопровождения выпускников зависит от полноты понимания проблемы и возможности реализации основных направлений деятельности:

а) организация индивидуальных консультаций, тренинговых занятий для выпускников интернатных учреждений, испытывающих социально-психологические затруднения;

б) содействие выпускникам интернатных учреждений в решении проблем, связанных с жилищно-бытовыми условиями проживания, трудоустройством.

За 1,5 года работы в Службу за помощью обратились 119 выпускников интернатных учреждений и детских домов Чувашии, из них: студенты и учащиеся – 108, работающие – 4, безработные – 7. Основная часть выпускников проживает в Чебоксарах – 107, в других населенных пунктах – 12. За это время прошли диагностирование 83 чел., по программе «Вектор жизни» прошли обучение 59 чел., проживали в помещении службы постинтернатной адаптации 45 чел. Вместе с тем специалисты оказывали помощь выпускникам в решении таких социально важных вопросов, как сбор документов – 79 чел., прохождение медицинского осмотра – 18 чел., оформление инвалидности – 8 чел., профессиональное самоопределение и выбор будущей специальности – 29 чел., курсы компьютерной грамотности – 5 чел., получение временной регистрации – 9 чел., постановка на учет в Центр занятости – 9 чел., устройство на работу – 14 чел., устройство на работу в период летних каникул – 9 чел., решение жилищных вопросов – 33 чел., приватизация закрепленного жилья – 3 чел., восстановление документов – 15 чел., восстановление в ссуз – 1 чел., поиск безвестно отсутствующих родственников – 5 чел.

Одним из основных результатов Концепции экспериментальной площадки Чебоксарского детского дома является *готовность к самостоятельной жизни*. С. И. Ожегов определяет понятие «готовность» как согласие, желание сделать что-либо; состояние, при котором все готово для чего-нибудь [1, 145]. Мы понимаем под готовностью настрой личности на определенное поведение, собственную установку на активные действия в ответственные периоды жизни, которая обусловлена личностными мотивами и ее психическими особенностями.

Мы обнаружили, что готовность выпускников интернатных учреждений к самостоятельной жизни предполагает наличие определенного запаса знаний, умений, навыков, которые объединены в группы по соответствующим направлениям:

1. *Функциональная готовность* – физиологическая готовность организма: нормальное состояние психических функций, стабильность в функционировании всех систем и органов человеческого организма.

2. *Психологическая готовность* – совокупность сформированных позитивных психологических качеств личности, обеспечивающих переход к самостоятельному образу жизни: эмоционально-волевая сфера выпускников, их личностные качества, внутренние мотивы к жизненно важным видам деятельности (учебной, профессиональной, общественной, в том числе и семейной) и соответственно удовлетворенность собственным участием в этой деятельности.

3. *Социальная готовность* – готовность принять новые социальные роли, социальные нормы, соблюдать правила поведения в обществе, адекватно реагировать в межличностных коммуникациях. В научной литературе социальная готовность рассматривается как способность личности самостоятельно решать проблемы собственного жизнеустройства; она включает в себя медико-гигиенические, социально-бытовые, социально-экономические, социально-культурные и социально-правовые компоненты.

4. *Профессиональная готовность* – овладение определенной специальностью, желание участвовать в профессиональной деятельности, способность выполнять свои профессиональные функции.

В рамках исследования мы определили основные показатели готовности учащихся к выпуску из детского общеобразовательного учреждения, которые могут быть охарактеризованы как подготовленность (адаптированность) личности к принятию новой жизненной ситуации:

– *благоприятный прогноз здоровья выпускника* (отсутствие динамики прогрессирования хронических заболеваний относительно состояния физического и психического здоровья и пр.);

– *благоприятный прогноз жизнеустройства* (имеет собственное жилье, поставлен в очередь на получение социального жилья, имеет связь с кровными родственниками);

– *функциональный уровень социальной компетентности* выпускника (знание основ законодательства Российской Федерации и Чувашской Республики, нормативная культура поведения, приличный внешний вид, отсутствие ненормативной лексики в общении, участие в досуговых мероприятиях, социальных акциях и т. д.);

– *вариативность видов социальной адаптации* (наличие нескольких вариантов обучения или трудоустройства);

– *возможность педагогического сопровождения* (наличие наставника, тьютора, куратора группы и пр.).

Каждый выпускник оценивается по совокупности этих критериев, по ним определяется уровень его подготовленности к решению собственных проблем жизнеустройства. Это является основанием для выпуска из учреждения. Вместе с тем выпускник имеет возможность обратиться в Службу за помощью и поддержкой в любое время, если возникнут какие-либо жизненные трудности.

Резюме. В настоящее время на базе Чебоксарского детского дома сложилась модель самостоятельного временного проживания выпускников интернатных учреждений, миссией которого является оказание комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи выпускникам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. В то же время решение проблем постинтернатной социальной адаптации будет успешнее, если продолжится работа органов законодательной власти по совершенствованию нормативно-правовой базы и будут широко внедрены в педагогическую практику разработанные эффективные социально-педагогические технологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: 70 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1990. – 921 с.

УДК 159.922.73

**КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

CORRECTION OF ANXIETY AT SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

И. В. Илларионова

I. V. Illarionova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Статья посвящена проблеме тревожности в дошкольном возрасте и возможностям ее коррекции у детей 5–6 лет в аспекте детско-родительских отношений. Выявлена взаимосвязь тревожности с особенностями родительского отношения к детям в семье. Представлены основные направления психологической коррекции, разработан комплекс мероприятий, обеспечивающих снижение интенсивности тревоги у детей и формирование адекватного отношения к детям со стороны родителей в семье.

Abstract. This article is devoted to the problem of anxiety at preschool age and the capacities of its correction at 5–6-year-old children in the aspect of children-parents relationships. The connection of anxiety and peculiarities of parents' attitude towards the children in the family is revealed here. This study presents the main directions of psychological correction and also the complex of instruments, decreasing children's anxiety level and forming adequate children-parents relationships.

Ключевые слова: *тревожность, дети дошкольного возраста, детско-родительские отношения, коррекция тревожности, психологические упражнения.*

Keywords: *anxiety, preschool children, children-parents relationships, correction of anxiety, mental exercise.*

Актуальность исследуемой проблемы. Кардинальные перемены, происходящие в нашей стране, оказывают существенное влияние на уровень и качество жизни людей. В последние годы возрастает количество детей с нарушениями психоэмоционального развития, такими как: психофизический инфантилизм, эмоциональная нестабильность, отклонения в поведении, невротические расстройства и другие. Их причины кроются не только в экологическом и экономическом неблагополучии, социальной нестабильности общества, отрицательно влияющих на растущую и формирующуюся личность ребенка. Негативное влияние оказывают также причины социально-педагогического генеза, связанные с недостатками семейного и общественного дошкольного воспитания. Одной из главных выступает неудовлетворенность ребенка общением со взрослыми, прежде всего с родителями. Недостаток тепла, ласки, разлад между членами семьи, отсутствие тесных эмоциональных контактов с родителями приводят к формированию у ребенка тревожно-пессимистических личностных ожиданий.

Необходимость регулярного и как можно более раннего контроля психического развития ребенка и коррекции возникших нарушений давно признана в психологии. Вместе с тем в науке практически отсутствуют сведения о психологических условиях преодоления повышенной тревожности у детей дошкольного возраста в аспекте детско-родительских отношений.

Таким образом, изучение возможностей коррекции тревожности в связи с особенностями семейной среды представляется нам актуальным.

Цель нашего исследования состояла в определении совокупности психологических условий коррекции повышенной тревожности у детей дошкольного возраста. Были поставлены следующие задачи:

1) определить организационно-методические подходы к конструированию программы мероприятий, способствующих психологической коррекции повышенной тревожности у детей 5–6 лет;

2) разработать коррекционную программу, направленную на снижение уровня тревожности у детей 5–6 лет.

Материал и методика исследований. Экспериментальное исследование проводилось на базе ДООУ № 25, 83, 103, 149 г. Чебоксары. В нем приняли участие 210 детей в возрасте 4–7 лет, имеющие различный уровень тревожности, и 210 семейных родительских пар.

Экспериментальная работа проходила в три этапа.

На первом этапе осуществлялось диагностическое обследование с целью выявления уровней детской тревожности и выяснение особенностей внутрисемейных отношений, определение ведущих стилей воспитания. В качестве диагностических средств был использован комплекс психодиагностических методик: «Тест тревожности» М. Дорки, Е. Амен, Р. Тэммел; тест-опросник родительского отношения (ОРО) А. Я. Варги, В. В. Столина; модифицированный вариант теста «Рисунок семьи» Г. Т. Хоментаскаса.

Цель второго этапа исследования состояла в разработке и апробации программы психокоррекционной работы, направленной на преодоление повышенной тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

Третий этап работы предусматривал проведение контрольного среза с целью выявления степени эффективности апробированной коррекционной программы.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ данных констатирующего эксперимента показал следующее: во всех исследуемых возрастных выборках (4–5, 5–6 и 6–7 лет) преобладающим оказался высокий уровень тревожности (51,9 %); имеет место тенденция к возрастанию числа высокотрехажных детей по мере взросления – с 48,6 % в возрасте 4–5 лет до 57,1 % в возрасте 5–6 лет; круг ситуаций, провоцирующих тревогу дошкольников с высоким уровнем тревожности, связан со сферой внутрисемейных отношений. При этом наиболее высокий процент детей с высоким уровнем тревожности обнаружен в семьях со стилями воспитания «симбиоз», «маленький неудачник», «авторитарная гиперсоциализация».

С учетом полученных данных об особенностях проявления тревожности в аспекте детско-родительских отношений была разработана программа мероприятий по коррекции тревожности детей 5–6 лет и повышению сензитивности родителей к чувствам детей, коррекции негативных тактик воспитания.

Разрабатывая программу коррекции, мы исходили из того, что эффективное разрешение проблем ребенка, вызванных типом воспитания в семье, возможно при следующих условиях: а) проведении параллельной коррекционной работы как с детьми, так и с их родителями; б) осуществлении совместной деятельности с целью отработки позитивных навыков общения друг с другом, формирования положительного образа семьи.

Методическое формирование комплекса велось на основе ведущих исследований в этой области (А. И. Захаров, 1998; М. И. Чистякова, 1990; И. Г. Швец, 2000 и др.).

Психокоррекционная программа включала 3 направления работы. Рассмотрим более детально содержание каждого из них.

1-е направление. Психологическая поддержка тревожных детей с целью коррекции личностной тревожности ребенка, гармонизации отношений с окружающими.

Данное направление предусматривало решение ряда задач: обучение детей способам снятия внутреннего напряжения; развитие положительной самооценки через умения принимать себя; формирование способности осознавать свои эмоции и понимать эмоции других людей; оптимизация общения со сверстниками: выработка механизмов эмпатии, сочувствия к окружающим, умения считаться с другими; формирование положительного образа семьи и родителей.

В структуру программы были включены игры и упражнения, направленные на оптимизацию развития обозначенных сторон психики и жизнедеятельности детей. В качестве содержательных методов психологического воздействия на тревожных детей были выбраны: психогимнастика, элементы арт-терапии, элементы тренинга, психотехнические игры, музыкотерапия, танцевальная терапия, элементы релаксации, подвижные игры творческого плана.

2-е направление. Социально-психологическая работа с родителями тревожных детей. Цель данного направления состояла в коррекции негативных стилей воспитания, повышении сензитивности родителей к чувствам детей.

Поставленная цель определила ведущие задачи этого направления: актуализация возможности непрерывного развития личности, создание климата максимальной свободы для самовыражения личности в условиях межличностных коммуникаций; формирование отношения к ребенку как к полноценной личности и равному партнеру через осознание родителями позитивных качеств ребенка; развитие способности понимать и принимать ребенка таким, какой он есть, способности к познанию себя и своего ребенка более полно, чем это возможно в обычных социальных или семейных отношениях; формирование в родителях ценностного отношения к эмоциональной жизни ребенка, пробуждение интереса и эмпатии к проявляемым эмоциям, обучение «видению мира» глазами ребенка; обучение родителей способам активного слушания; обучение родителей способам расслабления и снятия своего внутреннего напряжения, повышения собственной самооценки; расширение знаний родителей о психических нарушениях в детском возрасте и об особенностях тех или иных воспитательных стратегий (о тревожности, ее особенностях, причинах, возможностях профилактики, стилях воспитания и т. д.).

В качестве основной формы проведения коррекционной работы с родителями был выбран психологический тренинг. Основными методами были следующие: приемы ролевой игры, моделирование, анализ конкретных ситуаций, выполнение домашних заданий, приемы самоанализа, групповые дискуссии, элементы психогимнастики и аутотренинга.

3-е направление. Организация совместных групповых мероприятий родителей и их детей. Целью данного направления стало закрепление детьми и родителями полученных ими знаний, умений, навыков в совместной деятельности.

Данная цель была конкретизирована в таких задачах, как: реконструирование позитивной эмоциональной связи родителей с детьми; формирование навыков эффективного общения с ребенком через отработку конкретных приемов установления контакта; обучение родителей способам расслабления и снятия напряжения у детей, а также способам повышения их самооценки.

В качестве главной формы проведения коррекционной работы выступали совместные групповые занятия. Ведущими методами работы были: ролевые игры, моделирование, психогимнастика, элементы арт-терапии, подвижные игры, элементы расслабления и аутотренинга.

Апробация тренинговой программы для родителей тревожных дошкольников велась одновременно с апробацией коррекционной программы для детей и совместными групповыми занятиями для родителей и их детей.

Рамки статьи не позволяют в целостном объеме представить итоги проведенной работы, однако отметим, что эффективность реализации разработанной нами экспериментальной программы коррекции высокого уровня тревожности у детей 5–6 лет в аспекте детско-родительских отношений оказалась достаточно высокой. Результаты проведенного контрольного этапа эксперимента продемонстрировали динамику в сторону улучшения показателей тревожности у детей 5–6 лет и родительского отношения к ним: увеличилось количество детей, показавших средний уровень тревожности, обнаружилось уменьшение частоты проявления стиля «маленький неудачник» и «авторитарная гиперсоциализация», которые рассматриваются нами как факторы, в значительной степени детерминирующие появление и упрочение неадекватного уровня тревожности у дошкольников.

Резюме. В целом проведенное нами исследование вносит определенный вклад в решение актуальной задачи оптимизации уровня тревожности у старших дошкольников, а также имеет прикладное значение. Материалы исследования могут быть использованы для разработки общей и индивидуализированных программ коррекции тревожности у дошкольников, а также могут быть рекомендованы педагогам и психологам дошкольных образовательных учреждений в работе с детьми и их родителями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захаров, А. И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм / А. И. Захаров. – СПб. : Союз, 1998. – 144 с.
2. Чистякова, М. И. Психогимнастика / М. И. Чистякова. – М. : Просвещение, 1990. – 128 с.
3. Швец, И. Г. Особенности личности родителей и их отношения к детям в семьях тревожных дошкольников / И. Г. Швец // Тезисы докладов конференции «Проблемы науки и практики: региональный подход». – Архангельск : ПГУ, 2000. – С. 171–173.

УДК 004:37.022:802/809:378

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ И АУДИРОВАНИЮ
С ПОМОЩЬЮ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ**

**FORMATION OF LEXICAL SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING
READING AND LISTENING BY MEANS OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES**

Т. В. Колесова

T. V. Kolesova

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. В статье описан опыт применения авторской мультимедийной обучающей программы Train And Master your English для формирования лексических навыков в процессе овладения учащимися такими видами речевой деятельности, как чтение и аудирование.

Abstract. The article describes the experience of using the author's multimedia computer training programme Train And Master your English for the formation of lexical skills in the process of students' mastering such kinds of speech activity as reading and listening.

Ключевые слова: *мультимедиа технологии, мультимедийная обучающая компьютерная программа, иностранный язык, лексический навык.*

Keywords: *multimedia technologies, a multimedia computer training programme, a foreign language, lexical skill.*

Актуальность исследуемой проблемы. Обучение иностранному языку немислимо без формирования прочных лексических навыков. Положительный эффект при обучении чтению и аудированию зависит прежде всего от степени сформированности навыков, лежащих в основе этих умений, и в первую очередь, от сформированности лексических навыков.

Лексические навыки в рецептивных видах речевой деятельности (аудировании и чтении) – это навыки, которые реализуются в речевых операциях: опознания слов и значений на основе речевых связей слуховых образов слов, в том числе терминологических, и их употребления (ситуативного и контекстного) в устной речи или опознания их графических образов и понимания значений в письменной речи при чтении текстов разных стилей [2].

Формирование лексических навыков возможно только в результате последовательной тренировки, стадии которой по-разному выделяются в методической литературе.

С. Ф. Шатилов, основываясь на психологической схеме основных этапов формирования навыков и учитывая специфику речевых навыков как автоматизированных операций при выполнении речевых действий, выделяет три этапа формирования лексических навыков [3]:

1. Ориентировочно-подготовительный этап, на котором учащиеся знакомятся с новым лексическим явлением и выполняют первичные речевые и языковые операции по образцу с опорой или без опоры на правило. На данном этапе создается ориентировочная основа как необходимое условие для последующего формирования навыка.

2. Стереотипизирующе-ситуативный этап начинается с автоматизации постоянных компонентов речевого действия в тождественных и аналогичных ситуациях, когда тренируемые языковые явления остаются константными, повторяющимися без существенных изменений.

3. Варьирующе-ситуативный этап, цель которого заключается в последующей автоматизации речевых операций и формировании лабильных свойств навыка, его гибкости путем выполнения действия в разнообразных речевых ситуациях.

Итак, психофизиологическая основа динамического речевого стереотипа создается на двух последних этапах.

Соблюдение последовательности указанных стадий при формировании речевых навыков в условиях группового обучения требует постоянного контроля со стороны преподавателя за деятельностью каждого учащегося. При традиционном обучении преподаватель имеет дело с таким количеством информационных потоков, которое равно числу обучаемых. Естественно, что одновременная обработка всей информации практически невозможна. Данное обстоятельство, помноженное на дефицит учебного времени, нередко приводит к тому, что существенная часть материала неизбежно остается неавтоматизированной у отдельных учащихся.

Компьютер, являясь новейшим техническим средством обучения, обладает возможностью выполнять целый ряд функций, реализуемых преподавателем:

- предъявление и объяснение учащимся учебного материала;
- демонстрация деятельности, в которой учащийся будет использовать этот материал;
- управление процессом формирования знаний, умений и навыков.

Для управления процессом формирования знаний, умений и навыков компьютеру, как и преподавателю, необходимо решать также и ряд частных задач:

1. Предъявление учащимся заданий и упражнений.
2. Контроль деятельности каждого учащегося.
3. Анализ ошибок, полученных в ходе контроля.
4. Коррекция ошибок.

Несмотря на наличие огромного количества готовых мультимедиа продуктов, в последнее десятилетие в России наблюдается устойчивая тенденция создания и применения в обучении иностранному языку авторских мультимедийных компьютерных обучающих программ, нацеленных на решение определенных задач обучения.

С нашей точки зрения, такая программа должна быть средством, дополняющим и усиливающим традиционную методику преподавания иностранного языка, т. е. быть главным помощником преподавателя как в аудиторное, так и во внеаудиторное время. Поэтому ее следует наделять такими функциями, которые бы, не дублируя основных функций преподавателя, вместе с тем способствовали эффективной работе студентов.

Нам представляется, что ориентировочно-подготовительный этап следует полностью сохранить за преподавателем, а стереотипизирующе-ситуативный идеально подходит для того, чтобы проводить его с помощью компьютерной программы.

Материал и методика исследований. Авторская мультимедийная компьютерная обучающая программа (МКОП) Train And Master English (TAME), разработанная на основе дидактических принципов обучения и в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта ВПО РФ, в течение нескольких лет (с 2002 по 2010 г.) применяется на первых курсах неязыковых факультетов Марийского государственного университета для обучения английскому языку. Данная программа создана в интерактивной среде Delphi, возможности которой позволяют организовать учебный материал в различных информационных средах (аудио, видео, текст).

Ведущими методами обучения при использовании данной программы в обучении явились видеометод, метод упражнений и методы программированного обучения.

Результаты исследований и их обсуждение. МКОП TAME состоит из следующих модулей:

- 1) регистрации;
- 2) текстового модуля (текстовая информация для чтения);
- 3) вариативных упражнений (упражнения для чтения и аудирования);
- 4) аудио- и видеонаглядности (аудиозаписи, картинки, фотографии);
- 5) помощи (лексико-грамматический словарь);
- 6) лингвистических игр;
- 7) коррекции ошибок (выполнение работы над ошибками);
- 8) статистики (регистрация результата работы);
- 9) редактирования;
- 10) информационного модуля (информация о разработчиках программы).

Рассмотрим более детально модуль вариативных упражнений, модуль статистики и модуль редактирования.

Процесс создания программы, предназначенной для формирования прочных лексических навыков чтения и аудирования, прежде всего требует решения проблемы отбора упражнений для формирования рецептивных лексических навыков на базе активной и пассивной лексики, составляющих *модуль вариативных упражнений*.

Решение этой проблемы необходимо начинать с выделения этапов работы над лексикой. Некоторые педагоги-исследователи (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Р. К. Миньяр-Белоручев и др.) выделяют следующие *этапы работы над лексикой*:

- предъявление лексических единиц (изолированно или в контексте);
- семантизация;
- проверка понимания введенных лексических единиц;
- закрепление;
- активизация;
- итоговый контроль усвоения.

Как известно, успешная семантизация лексических единиц лишь предпосылка для последующего овладения иноязычным словом. Как мы указывали выше, при формировании лексических навыков чтения и аудирования на стереотипизирующе-ситуативном этапе целесообразнее использовать компьютер. Таким образом, мы оставляем за преподавателем первые три этапа работы над лексикой, уделяя основное внимание языковой тренировке с помощью мультимедиа, в ходе которой достигается необходимая степень активизации и закрепления лексических единиц.

Накопленный традиционной методикой арсенал разнообразных упражнений, предназначенных для формирования лексических навыков, разумеется, не может быть в полной мере перенесен в компьютерную среду, но упражнения, направленные на формирование рецептивных лексических навыков чтения и аудирования, переносятся, как правило, без всякого ущерба. Более того, использование технологии мультимедиа позволяет вывести этот процесс на более качественный уровень.

Технология мультимедиа интегрирует аудиовизуальную информацию нескольких сред (текст, видео, аудио, графика, анимация и др.), реализуя интерактивный диалог пользователя с программой и разнообразные формы учебной деятельности. При этом, как показывают исследования, эффективность восприятия материала резко возрастает, и соответственно в несколько раз возрастает эффективность обучения.

Существует несколько общих групп упражнений, характеризующихся способом ввода ответа в компьютер:

1. Упражнения с выборочной формой ответа (множественный выбор).
2. Упражнения с выборочной совмещенной формой ответа.
3. Упражнения с выборочной конструируемой формой ответа.
4. Упражнения с самостоятельным вводом ответа с клавиатуры.

В МКОП ТАМЕ использованы упражнения из всех вышеперечисленных групп, примеры которых приведены в табл. 1.

Таблица 1

Примеры упражнений для обучения чтению и аудированию

Упражнения для обучения чтению	Упражнения для обучения аудированию
<ol style="list-style-type: none"> 1. Выберите из ряда слов синоним (антоним) к указанному слову. 2. Выберите (напишите) слово или словосочетание, адекватное их визуальному изображению. 3. Выделите лишнее слово в группе слов, объединенных по семантическому признаку. 4. Прочитайте предложение/текст с выделенным словом, выберите из нескольких толкований значения слова ему адекватное. 5. Прочитайте текст и укажите утверждения, соответствующие его содержанию (укажите его основную идею). 6. Определите часть речи слова, образованного суффиксальным или аффиксальным способом. 7. Напишите синоним/антоним указанного слова. 8. Расположите слова в виде логически и грамматически верного предложения. 9. Образуйте слова в нужной части речи по контексту. 10. Сгруппируйте слова по указанному признаку. 11. Установите логическую последовательность между абзацами текста. 12. Установите логическую последовательность между выдержками из текстов и их названиями. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определите, в каком из следующих слов звук, передаваемый буквой */буквосочетанием ***, отличается от остальных. 2. Прослушайте текст и определите его основную идею (укажите утверждения, соответствующие его содержанию; ответьте на вопросы). 3. Прослушайте диалог и определите его тему. 4. Прослушайте текст/диалог и заполните пропуски предложениями, соответствующими содержанию текста/диалога. 5. Запишите синонимы/антонимы произносимых слов на английском языке. 6. Запишите перевод произносимых слов с английского/русского языка (диктант по определенной теме). 7. Сгруппируйте слова по указанному признаку (произнесенному звуку, лексическому значению, морфологическому признаку). 8. Соотнесите произносимое слово или сочетание слов с их визуальным изображением (графическим образом). 9. Прослушайте отрывок из текста и определите, какому из предложенных названий он соответствует. 10. Прослушайте текст и определите логическую последовательность между абзацами текста.

ми. 13. Расположите предложения (реплики диалога) так, чтобы получился логически связный текст (диалог).	11. Прослушайте текст и расположите предложения из него в той последовательности, в которой они были в тексте.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Компьютер является идеальным накопителем и анализатором всесторонней статистической информации о ходе учебного процесса. Поэтому он – незаменимый инструмент для преподавателя.

Модуль статистики – неотъемлемая часть всякой серьезной обучающей программы. Его структура зависит от того, какая информация о ходе учебного процесса необходима преподавателю, разрабатывающему данную программу. В модуль статистики обычно включают информацию о времени работы с программой, количество правильных/неправильных ответов и обращений за помощью.

Однако следует признать, что для качественной коррекции со стороны преподавателя такой информации явно недостаточно, поэтому в МКОП ТAME дополнительно регистрируются также:

- номер урока и тип упражнения, с которым работал учащийся;
- ошибки учащегося;
- количество исправленных заданий;
- скорость чтения текстов, вычисляемая по формуле:

$$V = \frac{K}{t},$$

где K – общее количество слов в тексте,

t – время чтения текста;

▪ коэффициент усвоения содержания текстов при аудировании и чтении, вычисляемый по формуле:

$$K = \frac{П}{О} \times 100,$$

где П – количество правильных ответов,

О – общее количество возможных ответов [1].

Такая подробная статистическая информация позволяет преподавателю выделить те уроки и разделы программы, которые наименее полно усвоены учащимися, выявить типичные ошибки и скорректировать на этой основе отдельные разделы программы.

Невозможность редактировать и актуализировать содержимое мультимедийной программы без помощи программиста зачастую приводит к тому, что преподавателям просто приходится отказываться от программ с устаревшими примерами текстовой информации, несмотря на то что в разработку программы были вложены большие материальные и интеллектуальные ресурсы. Интерактивная среда Delphi, в которой создана данная МКОП, очень дружелюбна и позволяет даже далеко не профессионалам в области компьютерных технологий без затруднений редактировать ее содержимое в *модуле редактирования*.

Автоматически исчисляемый коэффициент усвоения содержания текстов при обучении аудированию и чтению в МКОП ТАМЕ позволяет более объективно оценивать уровень сформированности лексических навыков учащихся. В то же время он является показателем степени сформированности данных навыков при обучении соответствующим видам речевой деятельности. Результаты обучения показывают, что при использовании МКОП ТАМЕ средний ежегодный коэффициент усвоения содержания текстов при обучении аудированию на 20 %, а при обучении чтению на 35 % выше, чем при использовании традиционных средств обучения. Кроме того, результаты анкетирования свидетельствуют о том, что учащимся нравится работать с МКОП ТАМЕ, так как они считают эту программу более объективным, высокотехнологичным и увлекательным средством обучения.

Резюме. При организации учебного процесса преподаватель должен ориентироваться на то, что основной дидактической задачей при выборе средств обучения является ускорение процесса усвоения учебного материала, поэтому он должен тщательно продумывать способы обучения своему предмету. Как показывает многолетняя практика, при использовании средств мультимедиа технологий формирование лексических навыков при обучении чтению и аудированию на иностранном языке происходит значительно эффективнее и интенсивнее, чем при использовании традиционных средств обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кондратьева, В. А.* Оптимизация усвоения лексики иностранного языка / В. А. Кондратьева. – М. : Высш. школа, 1974. – 118 с.
2. *Шатилов, С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

УДК 364.42-053.2

ДЕТСТВО КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ
CHILDHOOD AS AN OBJECT OF SOCIAL PROTECTION

К. Н. Коршунова

K. N. Korshunova

*ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева», г. Саранск*

Аннотация. Статья посвящена проблеме выделения объекта социальной защиты детства в Российской Федерации. Проведен анализ понятий детства и социальной защиты. Обозначение четких критериев объекта создает возможность для полноценного функционирования современной системы социальной защиты детства в России.

Abstract. The article is devoted to the problem of sorting out the object of the childhood social protection in the Russian Federation. The author analyses the concepts of childhood and social protection. Sorting out precise criteria of the object gives an opportunity for adequate functioning of the modern system of childhood social protection in Russia.

Ключевые слова: *объект, детство, проблема, социальная защита.*

Keywords: *object, childhood, problem, social protection.*

Актуальность исследуемой проблемы. Отсутствие четкого объекта социальной защиты детства является актуальной проблемой современной системы защиты в Российской Федерации. В современной науке нет единого мнения о том, что считать детством, каковы особенности этого возрастного этапа и его временные границы. В зависимости от сферы изучения детства существуют различные подходы к определению данного понятия. Детство в широком смысле представляет собой особое социальное явление, требующее научного осмысления, системного подхода и междисциплинарного изучения. При этом необходимо учитывать, что решение проблемы детства невозможно вне связи с обществом, с государством.

Одно из главных достижений науки о детстве конца 1980–1990 годов – появление социологии детства. Безусловно, социологи всегда интересовались проблемами детства, но чаще всего делали это параллельно с какими-то другими направлениями, например, в рамках социологии воспитания или социологии семьи. «Субъектные» аспекты и специфические социальные трудности детства нередко оставались при этом в тени.

В 1998 г. в рамках Международной социологической ассоциации создан специальный Исследовательский комитет по социологии детства. Сегодня социология детства существует и в России. Статистические данные собирают многочисленные неправительственные организации. НИИ детства Российского детского фонда с 1990 г. регулярно публикует доклады и исследовательские материалы о положении детей в России. Социальные пробле-

мы детства исследуются в рамках социологии семьи, образования и молодежи. Особое внимание при этом уделяется наиболее болезненным проблемам, таким как социальное сиротство, беспризорность, детская преступность, проституция и т. д. Однако в целом российские исследования по социологии детства остаются разрозненными и атеоретическими.

Материал и методика исследований. Объектом изучения являются дети, нуждающиеся в социальной защите. В качестве предмета изучения выступают государственные доклады о положении детей и основанные на них государственные программы.

Основными методами исследования являются структурно-функциональный, сравнительный и методы выборочного обследования (такие как интервью, наблюдение, анализ документов).

Результаты исследований и их обсуждение. Понятие детства рассматривается многоаспектными подходами к его определению в разных областях знаний, что, в свою очередь, затрудняет и четкое определение объекта социальной защиты. Социальное благополучие (неблагополучие) детства связывается по преимуществу с такими явлениями, как самочувствие детей, степень благополучия и удовлетворенности в качестве и количестве потребляемых ими благ и услуг и прежде всего в пище, одежде, поддержании здоровья, удовлетворении образовательных, духовных, нравственных потребностей и запросов. Социальное неблагополучие детей характеризуется отклоняющимся от нормы морально-психологическим и нравственным поведением, снижающимся уровнем функционирующей системы подготовки детей к оптимальному вхождению в социально-профессиональную структуру общества. По содержанию социальное неблагополучие детей зависит прежде всего от окружающей среды ребенка и непосредственно связано с его уровнем жизни.

Решение данных проблем возложено на институт социальной защиты детства, который имеет богатую историю своего становления и развития. В течение многих веков становления российского государства он видоизменялся и приобретал новое значение как проявление сострадания (содействия) к детям. На протяжении всей истории явно прослеживалось расширение субъектов социальной защиты детства и функциональное перераспределение ролей относительно социальной защиты. Учитывая, что первоосновой системы защиты детства выступает правовая база, можно с уверенностью сказать, что прообразом современной социальной защиты является составленный князем Ярославом свод законов под заглавием «Русская правда». Согласно этому документу «отец провозглашается основным защитником детей; определяются некие условия опекуинства: вступление в опекуинство в присутствии общины, обязательность заботы об опекаемых, обязанность опекуна сохранить в целостности положенное опекаемому наследство и др.» [4]. Здесь излагаются права детей при разделе домашнего имущества и указывается их социальное положение после гибели родителей. Следует отметить, что из 37 статей «Русской правды» 8 посвящены социальной защите детства. Для того времени это был очень гуманный документ в области защиты прав и интересов детей. Современной законодательной базой социальной защиты детства в России выступают: Конституция Российской Федерации, принятая 12 декабря 1993 г. (например, ст. 20 «Каждый имеет право на жизнь»; ст. 38 «Материнство и детство, семья находятся под защитой государства. Забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей») [3]; Семейный кодекс Российской Федерации от 8 декабря 1995 г. (ст. 56. «Право ребенка на защиту») [2]; а также постановления и решения компетентных органов. В области социальной защиты детства такими органами являются:

- Федеральное собрание РФ, принимающее и одобряющее законы по конкретным аспектам социальной защиты детства и по системе в целом;
- Президент РФ, подписывающий федеральные законы и издающий соответствующие указы;
- Правительство РФ, принимающее постановления по вопросам социальной защиты детства;
- суды РФ, рассматривающие спорные и проблемные ситуации в области социальной защиты детства;
- министерства и ведомства РФ, рассматривающие конкретные аспекты социальной защиты детства;
- руководители учреждений и предприятий, издающие правовые акты по вопросам социальной защиты детей.

Другая форма социальной защиты детства – программы. Она характерна для органов государственной власти, занимающихся социальной защитой детства. Известна федеральная целевая программа «Дети России», излагающая основные направления деятельности государства по разным аспектам социальной защиты детства.

Существуют планы мероприятий по социальной защите детства, например, план действий по улучшению положения детей в РФ на 2001–2002 гг. и, наконец, создание и развитие материальной базы для социальной защиты детства.

Итак, социальная защита детства как в современном мире, так и в России является одним из важнейших факторов экономического, социального, культурного развития общества и представляет основу социальной политики государства. Право на получение социальной защиты стало одним из важнейших элементов правового статуса ребенка.

Система социальной защиты детства сегодня представляет собой систему осуществляемых обществом и его официальными структурами различных мероприятий по обеспечению гарантированных условий жизни, поддержанию жизнеобеспечения и гармоничного развития ребенка с целью удовлетворения его потребностей и интересов.

Несмотря на вышеизложенные формы социальной защиты детства, в данной области, безусловно, присутствуют проблемы. Помимо юридических мер, регулирующих отношения относительно социальной защиты детства, необходим комплекс мер по изменению положения детей как особой маргинальной группы. Отсутствие данных мер ведет к специфическому положению, называемому депривацией [1]. Этот термин заимствован из психологии, где он обозначает психическое состояние, возникшее как следствие жизненных ситуаций, где субъект лишен возможности удовлетворять основные потребности в достаточной мере и в течение длительного времени.

Под социальной депривацией понимается лишение, ограничение либо недостаточность тех или иных условий, материальных и духовных ресурсов, необходимых для выживания и развития ребенка. До определенного возраста ребенок оценивается со стороны взрослых как несамостоятельный субъект деятельности, т. е. общество берет на себя обязательства по обеспечению условий его жизнедеятельности, осуществляя заботу либо непосредственно через институты образования и воспитания, назначая различные льготы и пособия, либо опосредованно через семью, которая также является общественным институтом. Главнейшим субъектом социальной защиты детства была и будет семья как важнейший институт социализации ребенка. Существует мнение, что семья, эволюционируя во времени, перестает являться полноценным социальным институтом, однако

предназначенные ей функции относительно воспроизводства населения и воспитания детей до сих пор очевидны. Общество зачастую создает новые институты социализации, финансирует перспективные социальные программы, направленные на заботу о детях. При этом следует отметить, что не все дети находятся в равном положении или имеют одинаково благоприятные условия для выживания. Поэтому, классифицируя источники социальной депривации, выделим три основные группы. К первой относятся нарушения в функционировании социальной системы в целом, обострение существующих и возникновение новых противоречий на макросоциальном уровне. Сегодня обостряется ряд проблем, вызванных переходом к рыночной экономике, повышением цен, дефицитом товаров, общей нестабильностью и т. д. Все это приводит к нарушению сложившихся условий жизни у детей, создавая реальную опасность для их жизни. Второй тип депривирующих факторов – нарушение функционирования институтов, связанных с социализацией, воспитанием и обучением детей. К сожалению, дети не всегда осваивают целые пласты социальных связей и отношений, необходимых им для полноценного развития своей личности. К третьей группе причин возникновения социальной депривации следует отнести особенности физического, психического, интеллектуального развития ребенка, учитывая состояние его здоровья либо специфические особенности жизненного пути ребенка. Все эти обстоятельства способны значительно обострить проблемы, сделать их трудноразрешимыми.

Преодоление социальной депривации детей, связанной с недостатками функционирования социальных институтов, а также с особенностями индивидуального развития ребенка, возможно через целый комплекс экономических, юридических и социальных мер.

Социальная защита ребенка – это не только опека, забота о нем, но и совокупность мероприятий, помогающих ему стать уверенным в своих силах, пробуждающих активность личности. Такой подход должен лечь в основу разработки целостной системы социальной политики государства в области детства, исходящей из оценки реального положения детей в обществе на сегодняшний день.

Объектом социальной защиты детства в широкой трактовке являются все дети, т. е. несовершеннолетние, которые нуждаются в специальной охране и заботе. Но, к сожалению, у разных детей различные потребности и учесть их все очень сложно.

Резюме. Для того чтобы современная система социальной защиты детства была эффективной, необходимо соблюдать главное условие – правильное применение методов и форм социальной защиты детства при четком определении объекта социальной защиты детства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Еникеев, М. И. Общая, социальная и юридическая психология : краткий энцикл. слов. / М. И. Еникеев, О. Л. Кочетков. – М. : Юрид. лит., 1997. – 112 с.
2. Кодексы и Законы Российской Федерации. – СПб. : Весь, 2007. – 703 с.
3. Конституция Российской Федерации: офиц. текст. – М. : Маркетинг, 2001. – 8 с.
4. «Русская правда» (пространная редакция). Текст «Русской правды» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.okpravo.info/pam/12.htm>.

УДК 796.88

КЛАССИФИКАЦИЯ УПРАЖНЕНИЙ В ПАУЭРЛИФТИНГЕ

CLASSIFICATION OF EXERCISES IN POWERLIFTING

В. В. Кострюков, А. И. Пьянзин

V. V. Kostryukov, A. I. Pyanzin

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

Аннотация. Общепринятая классификация упражнений в пауэрлифтинге группирует тренировочные упражнения вокруг соревновательных, подразделяя их на основные и дополнительные. Однако классификация должна предполагать и их иерархическую взаимосвязь, чтобы стало понятно, как те или иные изменения в двигательном составе упражнения изменяют биодинамику движения и какой эффект вызывают. Предлагаемый авторами работы способ классификации упражнений пауэрлифтинга уточняет общепринятую классификацию. Он оправдан с точки зрения более детального программирования тренировочного процесса и характера выполняемой атлетами работы.

Abstract. The generally accepted classification of exercises in powerlifting groups training exercises around the competitive ones and divides them into basic and additional. But classification must assume their hierarchical interrelations to clarify how any changes in elements of movement change its bio-dynamics and the effect caused. The way of classifying exercises in powerlifting offered by the authors clarifies the generally accepted classification. It is justified from the more detailed programming and the character of the athletes workout point of view.

Ключевые слова: *пауэрлифтинг, упражнения, классификация, иерархия.*

Keywords: *powerlifting, exercises, classification, hierarchy.*

Актуальность исследуемой проблемы. Классификация упражнений, используемых в пауэрлифтинге, опирается на традиционную классификацию физических упражнений и предполагает их разделение на 2 типа – основные и дополнительные. К основным относятся соревновательные и специально-подготовительные, а к дополнительным – общеподготовительные упражнения. Внутри каждой группы упражнения разбиты с привязкой к дисциплинам силового троеборья, т. е. к приседанию, жиму лежа и становой тяге, после чего следует перечень упражнений внутри каждой из подгрупп.

На наш взгляд, простое перечисление имеющихся в арсенале пауэрлифтеров упражнений не должно быть конечным пунктом их классификации. Классификация должна предполагать их иерархическую взаимосвязь от общего к частному, чтобы стало понятно, как те или иные изменения в двигательном составе упражнения изменяют биодинамику движения и какой эффект вызывают. Необходимость формирования классификации по признаку двигательного состава упражнения определила актуальность нашего исследования. Целью исследования явилось выявление иерархической структуры средств, используемых в практике подготовки пауэрлифтера.

Материал и методика исследований. В соответствии с поставленной целью мы предприняли попытку на основе имеющейся классификации упражнений, используемых в пауэрлифтинге, разработать иерархическое древо с выделением уровней детализации двигательного состава упражнений и их вариантов.

Результаты исследований и их обсуждение. На рис. 1 представлена иерархическая структура упражнений для приседания, состоящая из 3 уровней.

Первый уровень детализации показывает, что существует 4 варианта удержания отягощения при выполнении приседания: штанга на плечах, на груди, над головой, отягощение в руках.

Второй уровень детализации отражает варианты стоек при выполнении приседания, их четыре: обычная, широкая, пятки вместе – носки врозь, «в ножницах».

Третий уровень отражает тип отягощения (блины, цепи, тренажер «пирамида», гакк-машина), характер опускания в присед и подъема из приседа (медленно, быстро), а также глубину приседания (полуприсед, на скамейку, простой, в глубину).

На рис. 2 представлена иерархическая структура упражнений для жима, состоящая из 5 уровней.

Первый уровень детализации указывает на тип отягощения: штанга, гантели.

Второй уровень отражает начальную позицию подъема отягощения: от груди или из-за головы.

Третий уровень детализации указывает на положение тела при выполнении жима: лежа, сидя, стоя, швунг.

Четвертый уровень описывает варианты хвата (прямой, обратный), угол наклона туловища и пространственно-ритмовый параметр (одновременно, попеременно, французский жим).

Пятый уровень детализации имеет место только для жима лежа и отражает ширину хвата (широкий, средний, узкий), режим работы (с паузой, взрывной, негативный), амплитуду (с валиком, дожим), особенности положения туловища (без моста), тип отягощения (п-образный гриф, цепи, пружины) и глубину наклона скамьи (головой вверх или вниз).

На рис. 3 представлена иерархическая структура упражнений для становой тяги, состоящая из 3 уровней.

Первый уровень детализации указывает на характер исходного положения (становая, с блинов, на подставке, на тренажере «пирамида» от колен, сидя) и движения (полное, только плечи).

Второй уровень отражает начальное (ниже, на уровне, выше коленей) и конечное положения грифа штанги (соревновательная, до коленей), ширину хвата штанги (обычный, широкий), тип отягощения (диски, цепи, пружины), режим работы (с остановками, с медленным опусканием на помост).

Третий уровень детализации имеет место только для становой тяги до коленей и указывает на дополнительные параметры подъема отягощения (простая тяга, с остановкой, до коленей плюс соревновательная).

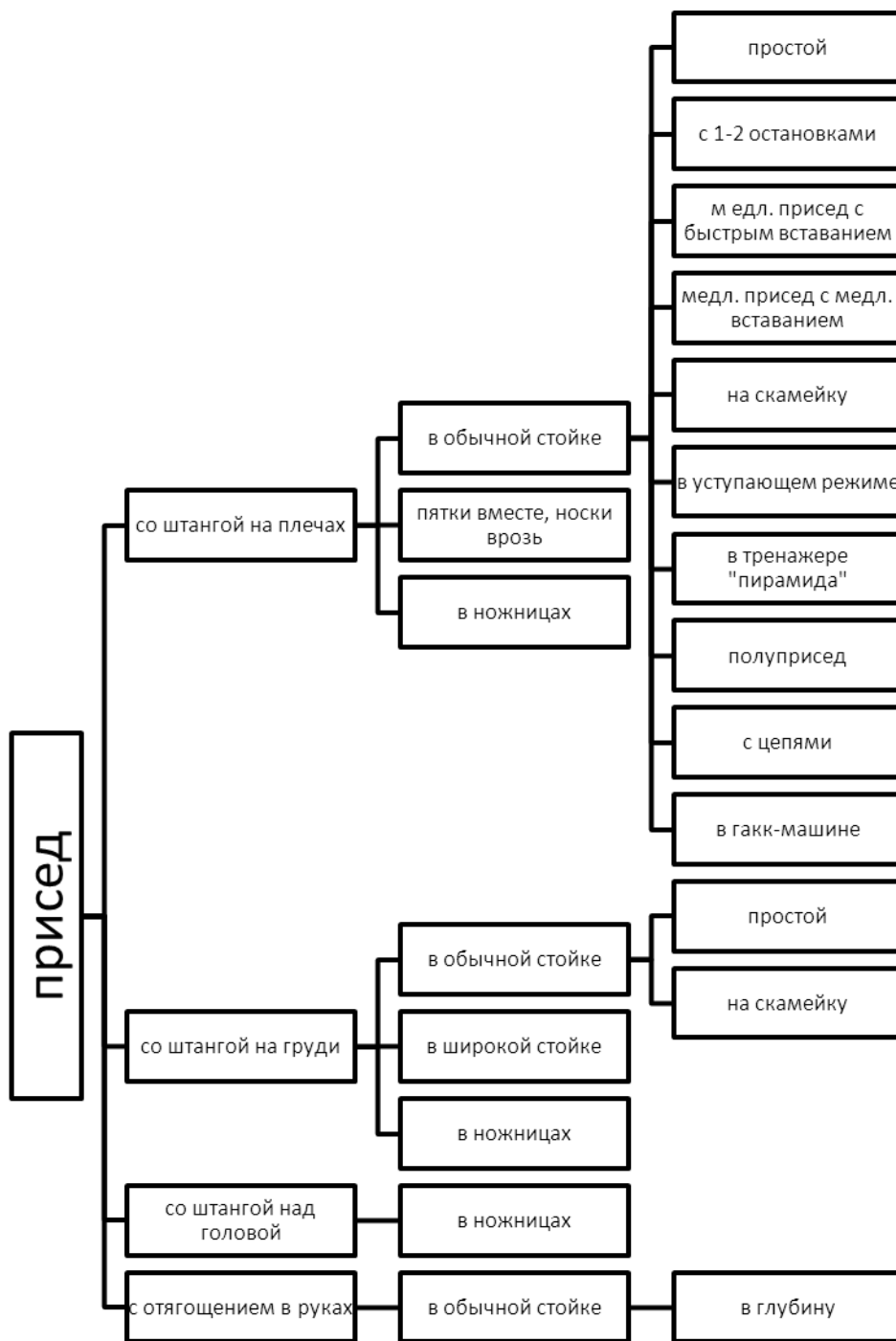


Рис. 1. Иерархическая структура упражнений для приседания

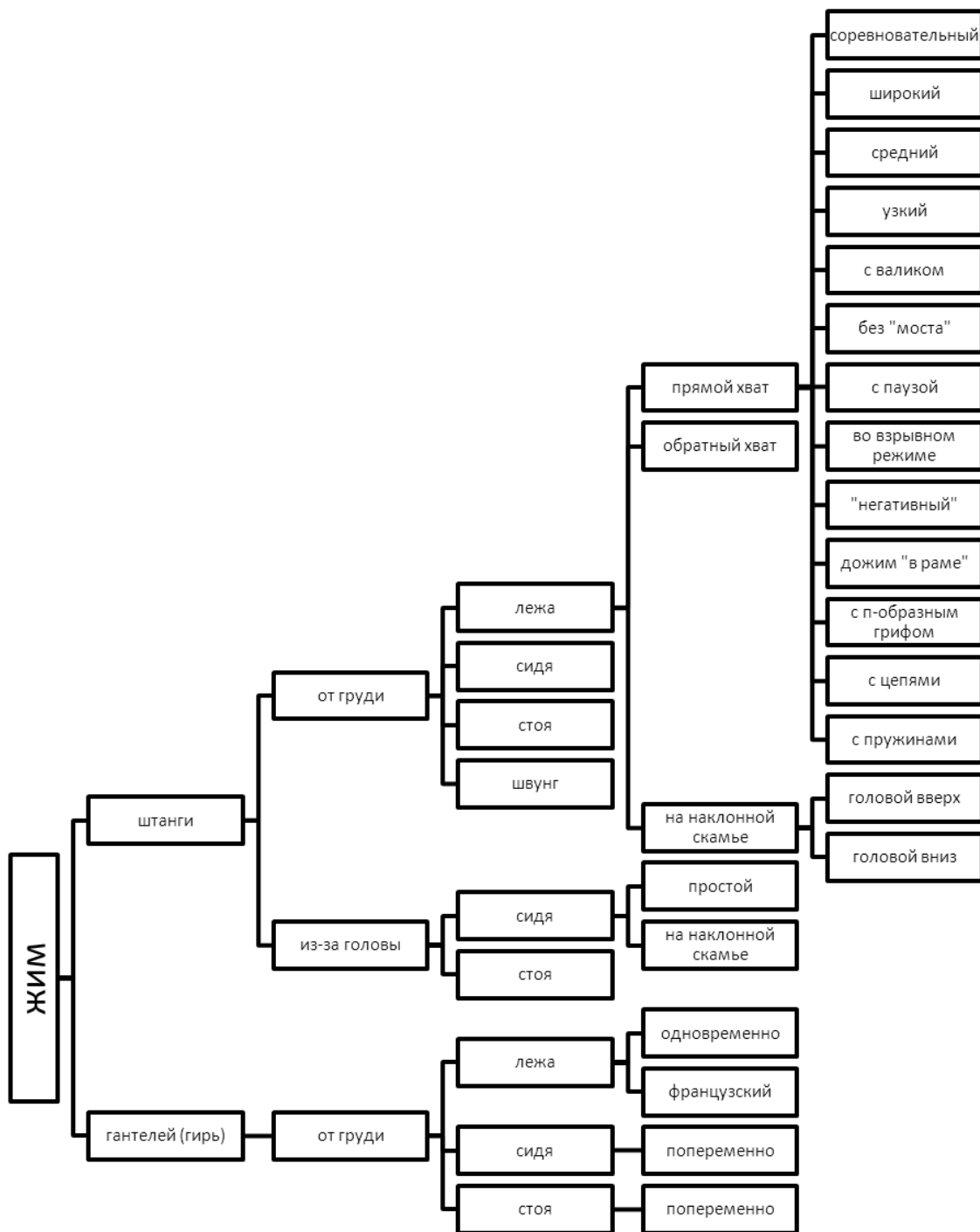


Рис. 2. Иерархическая структура упражнений для жима

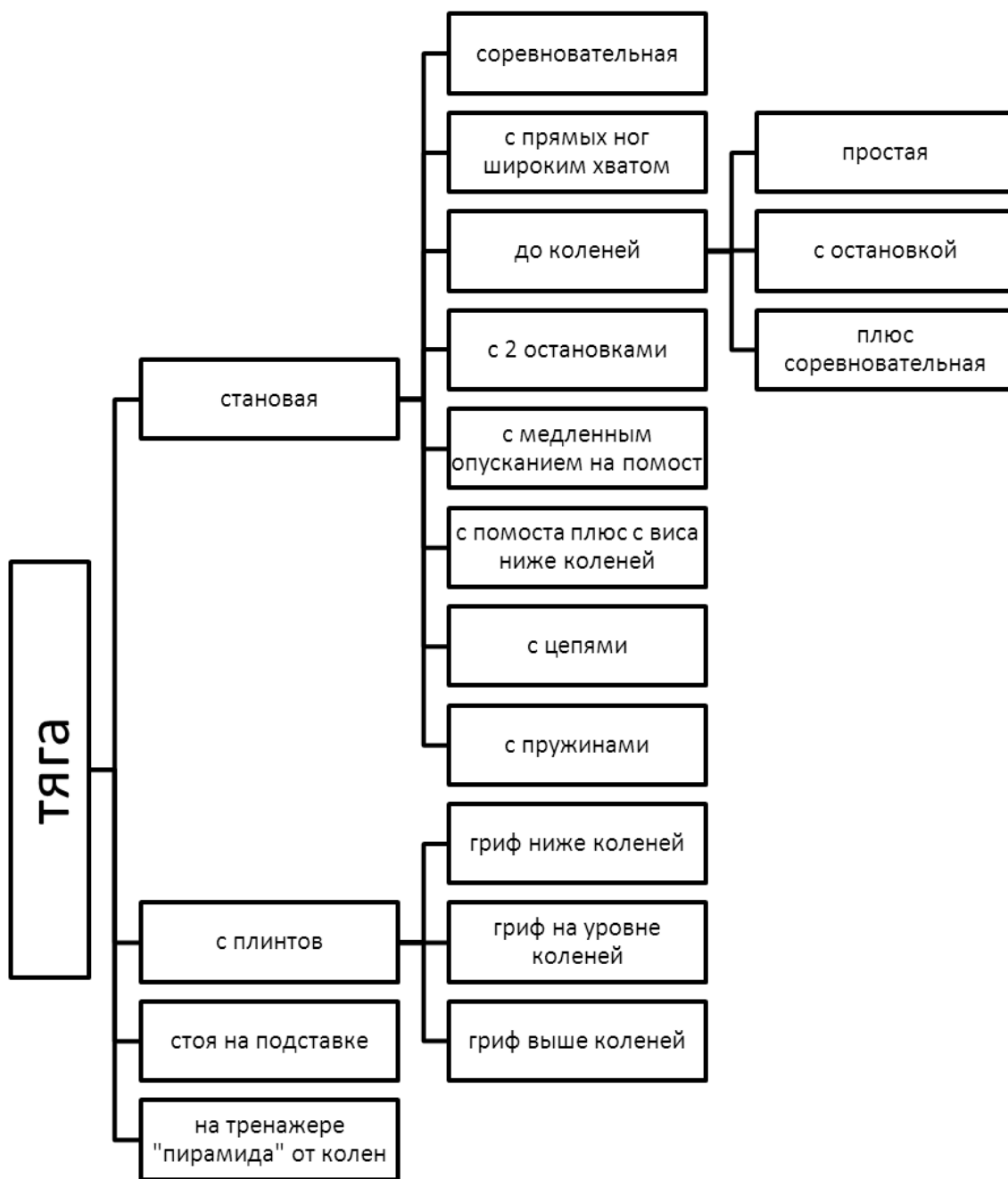


Рис. 3. Иерархическая структура упражнений для становой тяги

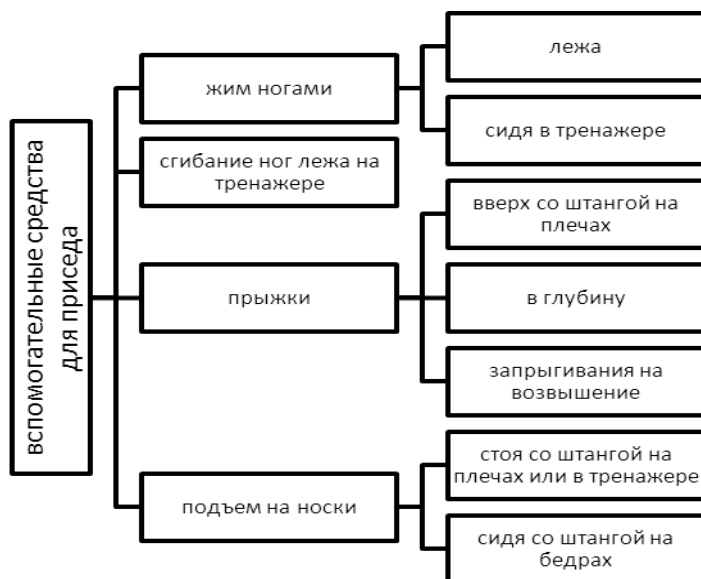


Рис. 4. Иерархическая структура вспомогательных упражнений для приседания

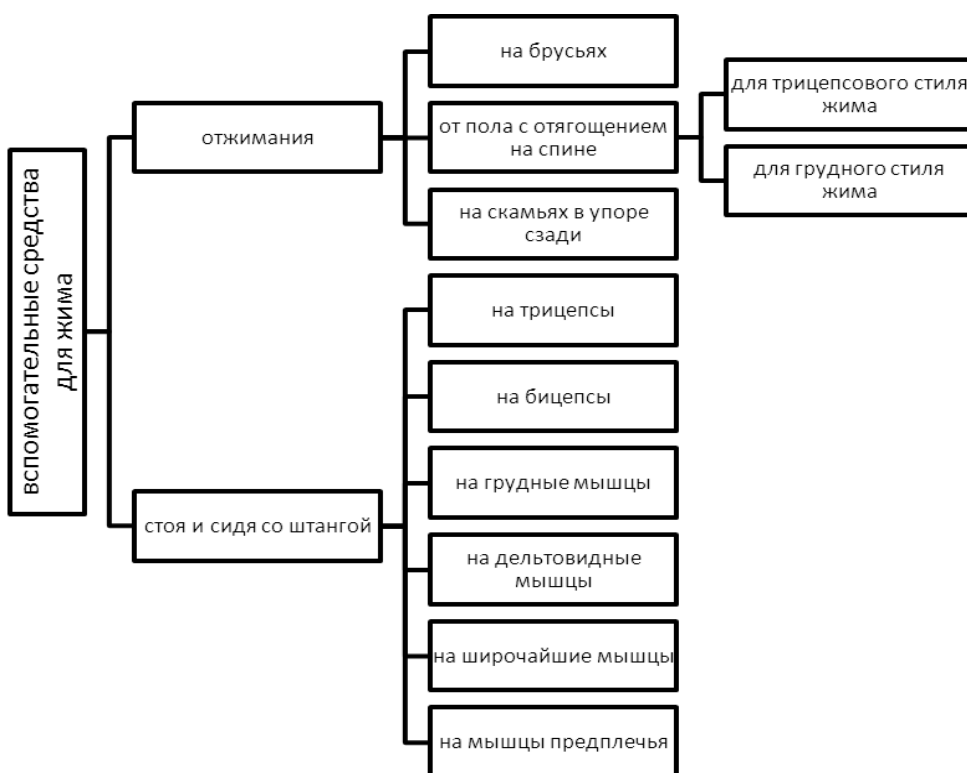


Рис. 5. Иерархическая структура вспомогательных упражнений для жима

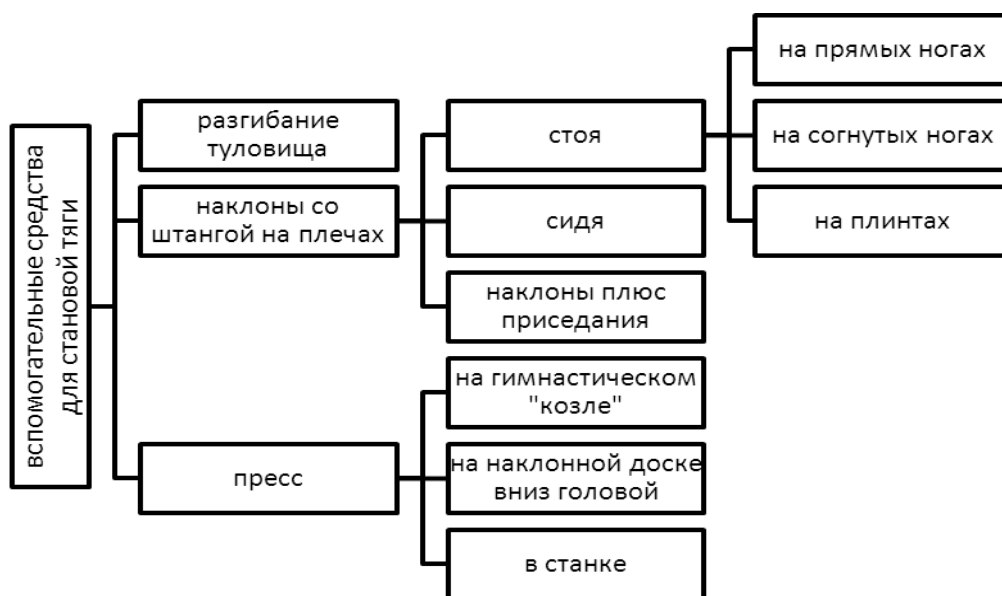


Рис. 6. Иерархическая структура вспомогательных упражнений для становой тяги

На рис. 4–6 представлена иерархическая структура вспомогательных упражнений для приседания, жима и тяги. Вспомогательные упражнения для видов силового троеборья имеют от 2 до 3 уровней детализации. Первый отражает в основном локальные упражнения, применяемые для развития силы тех или иных групп мышц. Второй и третий уровни детализации указывают на различные варианты выполнения упражнений, составляющих первый уровень.

Так, среди вспомогательных упражнений для приседания (рис. 4) имеют место упражнения для развития силы мышц-разгибателей бедра (жим ногами), стопы (подъем на носки), сгибателей бедра (сгибание ног лежа на тренажере) и упражнения для развития скоростно-силовых способностей (различные варианты прыжков).

Группу вспомогательных упражнений для жима (рис. 5) составляют локальные упражнения для развития силы мышц туловища, рук и плечевого пояса, выполняемые в виде отжиманий или со свободными отягощениями в различных исходных положениях.

Вспомогательные упражнения для становой тяги (рис. 6) направлены на развитие силы сгибателей и разгибателей туловища в различных исходных положениях и с использованием различного оборудования.

Резюме. Предлагаемый способ классификации упражнений для пауэрлифтера не заменяет, а уточняет общепринятую классификацию. Он оправдан с точки зрения более детального программирования тренировочного процесса и характера выполняемой работы. Иерархическая структура в каждой группе упражнений содержит вертикальные и горизонтальные связи. Наличие вертикальных связей позволяет увидеть субординационные взаимоотношения между вариантами выполнения упражнений.

УДК 37.017.925+37.034

**РОЛЬ ЭТНОПЕДАГОГИКИ ЧУВАШСКОГО НАРОДА
В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

**THE ROLE OF THE ETHNOPEDAGOGICS OF THE CHUVASH PEOPLE
IN THE FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL VALUE ORIENTATIONS
OF SENIOR SCHOOLCHILDREN**

Н. П. Кошелева

N. P. Kosheleva

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Рассматривается формирование духовно-нравственной ценностной ориентации старшеклассников средствами этнопедагогике чувашского народа. Выявляется уровень духовно-нравственного развития старшеклассников.

Abstract. The formation of spiritual and moral value orientations of senior schoolchildren by means of the ethnopedagogics of the Chuvash people is considered. The article reveals the level of spiritual and moral development of senior schoolchildren.

Ключевые слова: *этнопедагогика, чувашский народ, ценностная ориентация.*

Keywords: *ethnopedagics, Chuvash nation, values.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современное общество находится в состоянии глубокой социально-экономической напряженности. Перемены, произошедшие за последние десятилетия в России и в мире, привели к утрате старых духовных ценностей и идеалов, в то время как новые не были созданы. Заменой духовно-нравственной ориентации, бывшей некогда неотъемлемой составляющей воспитания подрастающего поколения, стали разрозненные системы ценностей отдельных групп людей, представляющих различные неформальные организации, распространение которых сегодня носит массовый характер.

Старшее поколение и современная молодежь сталкиваются с проблемой конфликта ценностей. Подрастающее поколение «оторвано от корней» и выстраивает свою собственную ценностную ориентацию, зачастую несущую только субъективную значимость, а не общечеловеческую. Многообразие и противоречивость ценностей в обществе на современном этапе дезориентирует подрастающее поколение. Неопределенность в том, чем следует руководствоваться при выборе ценностей и идеалов, приводит к произвольному духовно-нравственному развитию, последствия которого могут быть непредсказуемыми для общества.

Современные социальные институты пересматривают существующие ценностные ориентации. При этом они все же не могут решить проблему формирования духовно-нравственных ценностей у подрастающего поколения, поскольку предлагаемые социальными институтами ценности поставлены в противовес другим: разрозненным, противоречивым, но более предпочитаемым школьниками. Ценностные ориентации семьи и школы не удовлетворяют интересы подрастающего поколения [1].

Процессы глобализации, ассимиляции, влияние западных стран приводят к тому, что народ утрачивает свою этническую принадлежность, а вместе с ней и многовековой культурный опыт, ценности, язык. При этом также, безусловно, наступает и духовно-нравственный кризис: народ потерял тот духовный «стержень», который на протяжении многих веков давала этнопедагогика. Народные традиции, обряды, особенности быта – это этнокультурная среда, в которой происходит духовная преемственность поколений, обмен опытом, закладываются социальные установки и ценностные ориентации. В этой среде человек отождествляет себя со своим народом, становится преданным месту, в котором вырос. Средства этнопедагогики, включающие в себя народную мудрость и практический жизненный опыт многих поколений, ориентируют подрастающее поколение на общечеловеческие ценности.

В то же время каждый народ обладает определенным своеобразием педагогической культуры. Чувашский народ в этом отношении отличается особенной консервативностью и верностью традициям. Этнопедагогика чуваш на протяжении многих веков осуществляла духовную преемственность поколений, сохраняя и обогащая национальную культуру. Стабильность системы ценностных ориентаций, прививаемых подрастающему поколению, сделала чувашский народ духовно сильным, устойчивым к негативным влияниям.

Этнопедагогика чувашского народа в системе формирования духовно-нравственных ценностных ориентаций учащихся старших классов раскрывает потенциал народного воспитания, доказавшего свою эффективность и состоятельность в ходе жизненной практики многих поколений. Значение этого опыта огромно. Дошедшая до нас из глубины веков мудрость народа транслирует вечные, общечеловеческие ценности, которые всегда находятся в центре внимания общества [2].

При этом отсутствуют работы, в которых отдельно исследуются особенности влияния чувашской этнопедагогики на формирование у воспитуемых ориентации на систему духовно-нравственных ценностей.

Материал и методика исследований. В процессе исследования нами был использован комплекс теоретических и эмпирических методов: анализ научной литературы; наблюдение, беседа, диалог, анкетирование, интервьюирование, сравнение полученных данных, моделирование; метод рефлексии и интроспекции; изучение и обобщение передового педагогического опыта; педагогический эксперимент. При обработке и интерпретации результатов исследования применялись методы математической статистики.

В ходе экспериментальной работы в СОШ № 2 г. Чебоксары нами были исследованы уровни сформированности духовно-нравственных ценностных ориентаций учащихся 9–11 классов. При определении показателей нравственной культуры подростков были использованы следующие критерии: глубина и обобщенность знаний о системе общечеловеческих ценностей, устойчивость личностной позиции учащихся в вопросах морального выбора, понимание содержания морально-нравственных норм, знание социально приемлемых и неприемлемых форм поведения. Также нами был проведен тест для выявления уровня духовно-нравственного развития учащихся.

На формирующем этапе исследования 189 старшеклассников были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ).

Результаты исследований и их обсуждение. Результаты тестирования оказались невысокими: из 189 испытуемых 37 % показали низкий уровень духовно-нравственного развития, 59 % показали средний уровень и лишь 4 % – высокий. Такие результаты свидетельствуют о кризисном состоянии нравственной культуры учащихся. Выбор их ценностей произволен. Они имеют представления о социально одобряемых нормах поведения, но не видят смысла соответствовать им. Подростающее поколение дезориентировано, испытывает так называемый «ценностный вакуум», что делает подростков особенно уязвимыми для негативных явлений окружающей действительности. При этом место общечеловеческих ценностей нередко занимают другие, субъективно значимые, материальные, а порой и асоциальные.

Понятие «ценности» для 89,6 % опрошенных означает такие общечеловеческие ценности, как семья, дружба, любовь, совесть, здоровье и ум. Остальные 10,4 % считают, что ценностью являются деньги, машины, квартиры.

На вопрос: «На какие ценности, на Ваш взгляд, ориентируется современная Россия?» 76,3 % старшеклассников ответили «деньги»; 13,8 % – здоровье; 5,3 % посчитали, что «в современной России нет ориентации на ценности»; 4,6 % – алкоголь, сигареты, наркотики.

Почти все учащиеся в своих ответах отметили важность сохранения и обогащения национальной культуры, но при этом практически единогласно решили, что в их собственной жизни народная культура и традиции не имеют особого значения. Это говорит о том, что подростки на самом деле не понимают, для чего нужны духовная преемственность поколений и усвоение жизненной мудрости из опыта предков.

Результаты тестирования показали необходимость внесения изменений в содержание учебно-воспитательной работы со старшеклассниками. Выявлены возможности использования идей этнопедагогике в ходе изучения подростками учебных дисциплин.

Анализируя литературу по проблеме исследования, мы рассмотрели научные труды, связанные с понятиями «этнокультурное воспитание», «этнопедагогика», «этнопедагогика чувашского народа» (Г. Н. Волков, М. Г. Харитонов, Н. М. Бадмахалгаева, Д. Н. Латыпов и др.), а также «ценности», «ценностные ориентации», «формирование духовно-нравственных ценностей» и «формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций» (Г. А. Аргунова, Н. П. Карпова, Н. П. Очирова, Э. М. Молчан и др.).

В настоящее время педагогическая наука и практика нуждаются в создании педагогических условий, способствующих эффективности процесса формирования духовно-нравственных ценностных ориентаций подросткового поколения. При этом необходимо обратить внимание на ряд противоречий между:

– потребностью общества в формировании духовно-нравственных ценностных ориентаций подросткового поколения и невысоким уровнем развития духовности и нравственности у подросткового поколения;

– практической эффективностью опыта чувашской этнопедагогике в формировании духовно-нравственных ценностей подросткового поколения и недооценкой его значения в учебно-воспитательной работе со школьниками;

– актуальностью включения этнопедагогике в учебно-воспитательный процесс, а также в работу по формированию духовно-нравственных ценностных ориентаций учащихся школ и недостаточной теоретической и методической разработанностью этой проблемы.

В связи с этим использование приемов, методов и средств чувашской народной педагогики в работе с подрастающим поколением, создание теоретико-методической базы для включения этнопедагогике в учебно-воспитательный процесс становятся особенно актуальными, способствуют укреплению национального самосознания подрастающего поколения и формированию у них ориентации на общечеловеческие ценности.

Наша экспериментальная работа по формированию духовно-нравственной ценностной ориентации средствами этнопедагогике чувашского народа проводилась в ходе учебных занятий, внеклассных мероприятий, а также реализации специально разработанного в этих целях спецкурса «Система морально-нравственных знаний и опыта в контексте этнопедагогике чувашского народа».

Целью данного курса является перевод во внутренний план личности подростков системы общечеловеческих ценностей и норм, усвоение жизненного и духовного опыта предков через приобщение к культуре и традициям чувашского народа.

Содержание спецкурса направлено на ценностно-ориентировочную деятельность учащихся, развитие у них устойчивой личностной позиции в отношении этнокультурной принадлежности. В соответствии с разработанной программой спецкурса духовно-нравственное развитие подростков осуществляется на занятиях, включающих средства, приемы и методы этнопедагогике чувашского народа.

В ходе прохождения спецкурса старшеклассники погружаются в этнокультурную среду: изучают народные традиции, пословицы, сказки, песни, узнают об особенностях быта чуваш. В то же время они открывают для себя и современную культуру Чувашии: посещают выставки, театральные постановки, встречаются с писателями, художниками, изучают биографии известных людей. При этом они сами становятся активными участниками классных и внеклассных мероприятий: ставят спектакли по мотивам произведений чувашских авторов, показывают национальные обрядовые действия, поют народные песни на вечерах чувашской культуры, пишут сочинения о впечатлениях, которые получили, будучи вовлеченными в этнокультурную среду, рисуют картины, иллюстрирующие чувашские пословицы и поговорки.

В ходе контрольно-обобщающего эксперимента был проведен итоговый срез. Он показал значительное повышение показателей духовно-нравственного развития старшеклассников ЭГ по сравнению со сверстниками КГ (диаграмма 1):

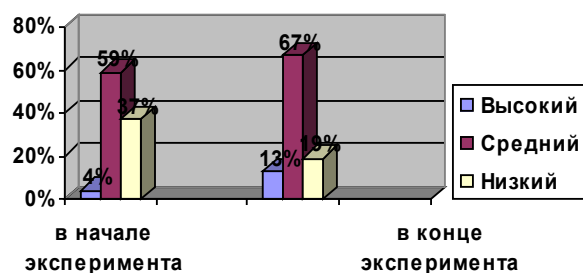


Диаграмма 1. Распределение старшеклассников ЭГ по уровням духовно-нравственного развития

По сравнению с первым этапом эксперимента на контрольном этапе обнаружилось уменьшение количества учащихся с низким уровнем духовно-нравственного развития на 18 %, количество учащихся со средним уровнем увеличилось на 8 %, с высоким уровнем – на 9 %.

В то же время в КГ изменения не были столь существенны (диаграмма 2):

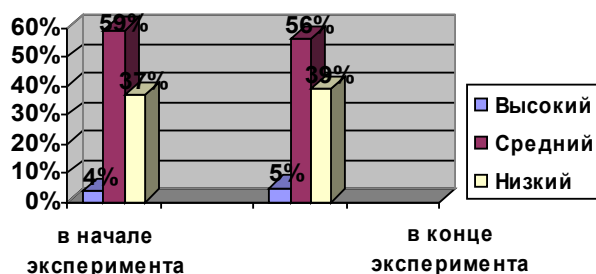


Диаграмма 2. Распределение старшеклассников КГ по уровням духовно-нравственного развития

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности средств, приемов и методов этнопедагогике, используемых в учебно-воспитательной работе со старшеклассниками. Кроме количественных изменений у испытуемых ЭГ было отмечено: повышение интереса к национальной культуре, приведение личных ценностей в соответствие с общечеловеческими, ориентация на нравственные нормы в ситуациях морального выбора, повышение культуры общения и поведения. Находя духовные ориентиры в многовековом опыте народной педагогики, подростки получили ответы на многие интересующие их вопросы, вовлеченность в процесс нравственного развития сформировала у них собственный опыт ценностного самоопределения и самопознания.

Резюме. Использование в учебно-воспитательной работе с учащимися старших классов средств, приемов и методов этнопедагогике чувашского народа способствует формированию личности подростка в соответствии с общечеловеческими ценностными ориентациями, а также приобретению собственного опыта ценностного самоопределения и самопознания.

Разработанный и апробированный нами спецкурс внесет вклад в воспитательную работу средних общеобразовательных школ по духовно-нравственному развитию старшеклассников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргунова, Г. А. Формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций подростков на морально-этических традициях адыгов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Аргунова. – Карачаевск, 2005. – 22 с.
2. Максимова, Н. А. Формирование нравственной культуры будущих социальных работников посредством этнопедагогике чувашского народа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. А. Максимова. – Чебоксары, 2006. – 22 с.

УДК 159.9.072.43+159.9.075

**РЕКОНСТРУКЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРОСТРАНСТВ ОСНОВНЫХ ЦВЕТОВ
(НА ПРИМЕРЕ РУССКОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ)**

**BASIC COLOURS SEMANTIC SPACES RECONSTRUCTION
(CASE STUDY OF THE RUSSIAN CULTURE)**

А. В. Кудрина

A. V. Kudrina

ГОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», г. Москва

Аннотация. Проводится кросс-культурное исследование по реконструкции семантических пространств основных цветов в разноязычных культурах. В статье предпринята попытка реконструкции семантических пространств основных цветов на примере русскоязычной культуры. В основу реконструкции положены литературные данные и данные эмпирического исследования, проведенного на русскоязычной выборке (всего 180 человек в возрасте от 16 до 27 лет).

Abstract. A cross-cultural research devoted to the reconstruction of main colours semantic spaces in cultures with different languages is carried out. The article represents an effort of main colours semantic spaces reconstruction by the example of the Russian speaking culture. The data collected from academic literature and the data of empirical study made on the Russian speaking sample (total number of 180 people, aged from 16 to 27) were taken as the basis for the reconstruction.

Ключевые слова: *цвет, психология цвета, семантическое пространство цвета, ассоциации с цветом, ассоциативный эксперимент, прототипические референты цвета.*

Keywords: *colour, psychology of colour, colour semantic space, colour associations, association experiment, colour prototypes.*

Актуальность исследуемой проблемы. Феномен цвета и цветового восприятия давно находится в центре внимания ученых. Цвет, его восприятие и отражение в языке неоднократно исследовались психологами, антропологами и лингвистами. Благодаря этим исследованиям кросс-культурные различия в восприятии и назывании цветов считаются базисным фактом этнопсихологии, кросс-культурной психологии и теории межкультурной коммуникации (Дж. Берри, А. Пуртинга, М. Сигалл, П. Дасен, 2002, 2007; Д. Мацумото, 2002; С. Г. Тер-Минасова, 2000; Т. Г. Стефаненко, 2008). На психологическом воздействии цвета на человека построены многочисленные психологические тесты, включая цветовой тест М. Люшера. Психологические интерпретации значений цвета используются в рисуночных тестах и в арт-терапии, в том числе в популярной сейчас на Западе цветотерапии. Однако возникает вопрос – всегда ли возможна однотипная интерпретация значений цвета и его воздействия, ведь значения и символика цвета не одинаковы в разных культурах. Этот вопрос особенно актуален в наши дни в рамках межкультурной компетенции психологов-консультантов и психиатров. Поэтому в нашем ис-

следовании мы ставим целью провести реконструкцию семантики цвета как части образа мира трех культур: русскоязычной, англоязычной и немецкоязычной (в совокупности на этих языках разговаривает более полумиллиарда населения мира).

Прежде чем проводить сравнение семантики цвета в разных культурах, необходимо выявить структуру семантического пространства цвета. В нашем исследовании мы опираемся в основном на относительно немногочисленные исследования цвета как концепта, выполненные в лингвистике и психолингвистике (А. П. Василевич, 1988; А. А. Залевская, 1998; Е. Н. Алымова, 2007). Прежде всего это работы А. Вежбицкой, в которых она пытается найти для фокусных цветов «естественные прототипы из окружающей среды», поскольку «цветовые концепты связаны с определенными «универсальными элементами человеческого опыта» [2, 283].

Рассматривая семантическое пространство цвета и соотнося его с семантическим полем, можно предположить, что в нем существует центр и периферия, содержащая менее распространенные значения, которые, однако, возникают в сознании представителя каждой культуры при упоминании цвета. Можно предположить, что центр семантического пространства цвета будет представлен именно прототипическими референтами. Вокруг них будут сгруппированы значения, которые можно вывести непосредственно из прототипических референтов или психологических свойств цвета. Периферия же семантического пространства будет содержать предметы или понятия, с которыми данный цвет ассоциируется у носителей языка и которые обусловлены культурно-историческим развитием каждого этноса. Следуют также отметить, что культурные различия в значениях, приписываемых цвету, возможны уже в группе приядерных образований, тогда как ядра семантических пространств будут содержать схожие значения, так как на основании положения А. Вежбицкой (1996) о прототипических референтах цветов можно предположить, что они универсальны для многих языков и культур. Следует обратить внимание также на значения цвета, представленные не предметами окружающей действительности, а чувствами, эмоциями, абстрактными понятиями, так как именно они представляют особый интерес для психолога-практика.

Выявление структуры семантического пространства для русского языка является первым и важным этапом в проводимом нами кросс-культурном исследовании, поскольку проведенный ассоциативный эксперимент позволит подтвердить или опровергнуть предложенную выше структуру семантического пространства цвета.

Материал и методика исследований. В результате анализа литературы по теме исследования нами были выявлены два наиболее эффективных способа выявления значений каждого цвета. Первый из них – использование лингвистических методов, так как изучение культуры каждого этноса возможно только путем обращения непосредственно к языку этого этноса. Сюда входят сравнительное изучение художественной литературы и различных литературных и научных источников, посвященных цвету, а также сравнительный анализ фразеологических единиц с компонентом цветообозначения (А. А. Залевская, 1996; С. Г. Тер-Минасова, 2000; В. Г. Кульпина, 2001; Е. В. Мишенькина, 2007; Л. А. Голубь, 2007). Второй способ – проведение ассоциативного эксперимента с представителями каждой из культур (Р. М. Фрумкина, 1984, 2001; В. П. Василевич, 1987, 2001; О. В. Сафуанова, 1994).

Первый способ позволяет выявить все значения, приписываемые цвету в культуре, второй – уточнить их (выявить уже утраченные или, наоборот, новые значения, которые есть в сознании говорящих на языке, но еще не отмечены в словарях и художественной литературе), а также выявить саму структуру семантического пространства цвета. В нашем исследовании используются оба метода, и реконструкция семантического пространства проводится нами в два этапа. На первом этапе мы выявили зафиксированные в словарях и литературе значения цвета. На втором этапе эти данные были дополнены данными ассоциативного эксперимента, и на основе их частотности был сделан вывод об их положении в семантическом пространстве того или иного цвета.

Результаты исследований и их обсуждение. В исследовании приняли участие 180 испытуемых в возрасте от 16 до 27 лет, средний возраст участников составил 21,5 год.

Испытуемым предлагалось назвать свои ассоциации (не менее трех) на указанные цвета: красный, желтый, зеленый, синий, белый, черный. И каждый свободно излагал их. Выбор данных цветов обусловлен тем фактом, что это основные цвета спектра, формирующиеся первыми в последовательности 11 универсальных базисных цветовых терминов по Берлину и Кею (1962). Именно с их помощью человек может описать все известные цвета (Гурвич (Hurvich), 1981; Вежбицкая (Wierzbicka), 1996).

Испытуемым предъявлялись только названия цветов, а не их физические образцы, дабы избежать разночтений в идентификации оттенка цвета, что могло бы вызвать описанные в литературе негативные реакции информантов и утверждения, что представленный образец цвета не соответствует их представлению об этом цвете (А. П. Василевич, 1987; А. Вежбицкая, 1997; Г. Парамей (G. Paramei), 2005).

От 180 информантов было получено 3437 ответов, из них по черному цвету – 631 ответ, по белому – 624, по красному – 609, по желтому – 562, по синему – 541, по зеленому – 470 ответов. Преобладание ассоциаций с черным, белым и красным цветами, вероятно, свидетельствует о большой психологической значимости этих цветов для испытуемых, принадлежащих к русскоговорящей культуре, что косвенно подтверждает данные Хейса и Паркинса (Hays, Parkins, 1970) о корреляционной значимости этих цветов в шести европейских языках: «применительно к европейскому лингвокультурному ареалу ... наиболее значимым является "белый", а далее идут "черный" и "красный"» [1, 32].

Ассоциации с объектами и явлениями живой и неживой природы составили 45,97 % от общего числа ответов, в том числе для черного цвета – 29,6 %, для белого – 34,3 %, для красного – 41,4 %, для желтого – 58,7 %, для синего – 59,3 %, для зеленого – 62,3 %. То, что наибольшее число природных ассоциаций получено с зеленым цветом, вполне понятно и не нуждается в дополнительном объяснении.

Ассоциации с абстрактными понятиями, включающими в себя также понятия, обозначающие эмоции и чувства, составляют 27,84 % от общего числа ответов, в том числе для синего цвета – 22,5 %, для зеленого – 24,0 %, для желтого – 26,1 %, для черного – 28,7 %, для белого – 30,7 %, для красного – 31,2 %. Наибольшее число ассоциаций с абстрактными понятиями, эмоциями и чувствами получено для красного цвета. Этот факт можно объяснить тем, что в сознании русскоговорящих людей красный связан с такими понятиями, как любовь, страсть, ярость, гнев, опасность и др.

Следуя нашему предположению о строении семантического пространства, при последующей обработке полученных результатов мы разделили все ответы на три группы: архетипические ассоциации, ассоциации, внесенные современной цивилизацией, и личные ассоциации.

Прежде всего мы выделили архетипические ассоциации, которые можно непосредственно соотнести с некими предметами окружающей действительностью, т. е. прототипическими референтами, а также присущие всем людям, относящимся к данной культуре. Именно эти ассоциации являются наиболее частотными и составляют ядро семантического пространства. Вторую группу составляют личные ассоциации, поскольку восприятие цвета всегда индивидуально. Личные ассоциации не включатся нами в типовые значения цвета, так как являются выражением личностного смысла, который заключается в цвете для каждого отдельного человека. Отдельную группу составляют ассоциации, которые мы назвали ассоциациями, внесенными современной цивилизацией, поскольку в большинстве случаев прослеживается четкая связь между ними и фактами современной культурной действительности. Помимо этого внутри групп ассоциации также были разделены на семантические группы по общим предметным категориям и по вызываемым эмоциям – на положительные, отрицательные и нейтральные.

Архетипические ассоциации относятся к первичному, глубинному уровню психики, личные же – к вторичному, более поверхностному. Именно архетипические ассоциации содержат указания на прототипические референты – те объекты действительности, присутствовавшие в жизни человека с древних времен, под влиянием которых и сформировалась определенная концепция каждого цвета. Ассоциации с объектами и явлениями живой и неживой природы были отнесены нами преимущественно к группе архетипических ассоциаций. Ассоциации с абстрактными понятиями, эмоциями и чувствами распределены в основном между приядерными значениями отнесенных нами в группу архетипических ассоциаций и группой личных ассоциаций, тогда как «цивилизационные» ассоциации представлены конкретными понятиями.

Обратимся теперь непосредственно к анализу структуры семантического пространства изучаемых нами цветов. В силу ограниченных рамок статьи мы остановимся на реконструкции семантического пространства красного цвета. Вначале приведены значения каждого цвета, выявленные в результате анализа толковых словарей, научной и художественной литературы, а также фразеологизмов с компонентом цветообозначения. Далее представлены ассоциации первых двух групп (архетипические и «цивилизационные»), собранные в семантические группы, в скобках указано количество людей, давших такой ответ. Все остальные цвета анализируются нами по такой же схеме.

Первый этап исследования позволил выделить следующие значения красного цвета, составляющие его семантическое пространство в русской культуре:

- ядро: кровь, огонь, заход и восход солнца, красные цветы, ягоды, фрукты;
- приядерные образования: любовь, сердце, страсть, тепло, жара, ярость, гнев, раздражение, агрессия, яркий, активный, интенсивный, энергичный, сексуальность, стыд; красота, красивый, нечто лучшее;
- периферия: цвет коммунизма, СССР, революционная деятельность, символ опасности и запрета, цвет скорости, смерть.

От респондентов были получены следующие ассоциации с красным цветом (всего ассоциаций 609, что составляет 100 %):

- *архетипические*: кровь (80), огонь/пламя/пожар (39), сердце (22), рассвет/закат/заря/солнце (21), губы (8), жара/жар (5), вино (3), осень; щеки, ангина, горло, язык;
- *положительные*: любовь (46), страсть (44), яркий (11), тепло (5), жизнь (6), энергия (2), активный;
- *отрицательные*: ярость/гнев (11), сильные эмоции, среди них: раздражающий (3), волнение (2), резкий (2), тревога, состояние аффекта, возбужденность/возбудимость, буйство чувств, буйный; агрессия (3), стыд;
- *цветы*: роза (17), другие цветы (13), мак (6), тюльпан (3);
- *фрукты/овощи*: помидор (6)/томатный сок, яблоко (6), виктория/клубника (3), арбуз (3), перец (3), морковь (2), смородина, малина, свекла, ягоды;
- *ассоциации, внесенные современной цивилизацией*:
 - красота (5), красивое;
 - бык/коррида/бык на арене (13), тряпка для быка, Испания, Барселона;
 - опасность (4), привлекает внимание/внимание (3), запрет (2), цвет светофора (3);
 - флаг (12), флаг СССР (3), СССР (2), коммунизм (5), Москва, Красная площадь, Кремль;
 - Индия, Германия, немцы (2), Франция;
 - женщина-вамп (2), стерва, нижнее белье, улицы красных фонарей, sexylady, помада (9), лак (4)/ногти, платье (12), шик, вызывающий (2);
 - война (4), День Победы, армия (2);
 - японский флаг, китайский флаг, Китай (2), здоровье (символ, Китай, Япония), цыганка, индеец, мексиканские танцы и кухня;
 - Эдгар По «Маска красной смерти», костюм Деда Мороза, рождественский носок, красный день календаря, вампиры;
 - автомобиль Феррари;
 - ЦСКА (2), футбольный клуб «Спартак»;
 - смерть, гроб.

Среди ассоциаций с красным цветом кровь составляет 13,1 %, огонь – 6,4 %. Таким образом, полученные значения действительно указывают на прототипические референты красного цвета и являются ядром семантического пространства этого цвета в русской культуре. Среди других «природных» ассоциаций следует отметить различные ассоциации с закатом/рассветом (3,4 %), а также красные цветы, фрукты и овощи. И хотя процент данных ассоциаций значительно ниже, мы все же можем отнести их к ядру семантического пространства, так как они непосредственно указывают на прототипические референты этого цвета.

Среди положительных эмоций с красным цветом выделяются следующие: любовь (7,5 %) (сюда можно добавить и ассоциации с сердцем (3,6 %), так как сердце в нашей культуре также является символом любви), страсть (7,2 %), яркий (1,8 %), тепло (1,6 %) и жизнь (0,98 %). Все эти ассоциации можно соотнести явно или опосредованно с прототипическими референтами, выделенными А. Вежбицкой, т. е. кровью и огнем. Таким образом, эти значения составляют приядерную группу. Общий процент положительных архетипических ассоциаций с красным цветом составляет 19,7 %.

В приядерную группу также входят и значения цветов, имеющие негативную коннотацию. Среди отрицательных ассоциаций преобладают сильные и негативные эмоции, такие как ярость и гнев (1,8 %), раздражение, агрессия. Общая доля таких ассоциаций – 4,9 %. Соотнесение красного цвета и сильных эмоций возможно объяснить наблюдаемой реакцией на подобные эмоции, когда кровь приливает к лицу.

В приядерные образования входит и специфическое значение красного цвета для русской культуры, когда красный цвет выступает символом всего красивого. Полученные в эксперименте ответы (0,98 % от общего числа ассоциаций) позволяют нам включить это значение в приядерные образования, хотя и поместить их ближе к значениям периферии. Сюда включены понятия, связанные с сексуальностью (3,7 %), и значение красного цвета как цвета коммунизма и СССР (4,6 %). Мы получили много таких ответов и вынуждены приблизить эти значения к центру семантического пространства, хотя появление такого значения имеет четко прослеживаемые корни в истории нашей страны.

На периферии представлены практически все отмеченные нами выше значения красного цвета. Это символ опасности и запрета, цвет скорости и смерти. Сюда может быть также добавлено соотнесение красного цвета с Испанией и корридой (2,6 %), прочно вошедшее в сознание человека русской культуры.

Таким образом, предложенная нами на первом этапе исследования структура семантического пространства для красного цвета в целом получила свое подтверждение в ассоциативном эксперименте.

Резюме. Проведенное нами исследование позволило воссоздать структуру семантического пространства для каждого из основных цветов в русском языке, что является первым этапом кросс-культурного исследования. Мы полагаем, что продолжение исследований в этой области с привлечением респондентов других культур, в частности англоязычной и немецкоязычной, представляет интерес, так как дает возможность более глубоко понять культуру и психологию отдельных народов, что имеет большую актуальность в рамках повсеместной глобализации и интеграции культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Василевич, А. П.* Цвет и названия цвета в русском языке / А. П. Василевич, С. Н. Кузнецова, С. С. Мищенко. – М. : URSS, 2005. – 216 с.
2. *Вежицкая, А.* Язык. Культура. Познание / А. Вежицкая. – М. : Русские словари, 1996. – 412 с.

УДК 159.937.522:[378.016:730]

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПОЗИЦИОННО-ПЛАСТИЧЕСКОГО ОБРАЗА В СКУЛЬПТУРЕ

SHAPING OF COMPOSITE-PLASTIC IMAGE IN SCULPTURE

В. В. Лемесов

V. V. Lemesov

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В данной статье рассматриваются научно-теоретические подходы к формированию пластической композиции на занятиях по скульптуре. Также рассматриваются факторы развития профессионализма будущих учителей изобразительного искусства, в частности методика преподавания скульптуры.

Abstract. Theoretical approaches to shaping plastic composition at sculpture lessons are considered in the article. The factors of development of professionalism of future teachers of graphic arts, in particular methods of teaching sculpture as a subject are considered.

Ключевые слова: композиция, пластика, этюд, эскиз, пропорции, анатомия.

Keywords: composition, plastic arts, etude, outline, proportions, anatomy.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время в нашей стране в сфере образования происходит сокращение учебных часов по изобразительному искусству в высших и общеобразовательных учебных заведениях, что, в свою очередь, влияет на профессионализм будущих педагогов изобразительного искусства. Поэтому, на наш взгляд, необходимо переосмыслить процесс профессиональной подготовки учителей изобразительного искусства.

Как известно, создание пластической композиции в скульптуре требует довольно высокого уровня объемно-пространственного мышления. Поэтому тех знаний и умений, которые необходимы для выполнения скульптурных этюдов технического характера, для реализации пластических образов в материале становится недостаточно в связи с возросшими учебно-творческими требованиями к профессиональной подготовке учителей изобразительного искусства.

Нами создана методическая модель подготовки специалистов в сфере учебных заведений искусств. В этой модели за достаточно короткий срок можно достичь больших результатов в развитии образно-творческих способностей студентов.

Материал и методика исследований. Эксперимент, который проводился со студентами заочного обучения 4-го курса (8-й семестр), включал в себя выполнение скульптурной композиции (домашнее задание).

Вспомогательная постановка располагалась на уровне глаз и была освещена боковым светом. Работа выполнялась в размере 20–25 см, время работы – неограниченно, материал – пластилин. Эксперимент проходил в условиях учебного процесса.

Результаты исследований и их обсуждение. Основными критериями при обработке полученных результатов являлись критерии, характеризующие уровень сформированности объемно-пространственного решения:

1. Композиционно-пространственное решение.
2. Передача цельности, объемности массы фигур.
3. Соблюдение пропорций и анатомического строения.
4. Передача движения фигур в композиции.
5. Оригинальность композиции.
6. Передача выразительности и характера в работе.

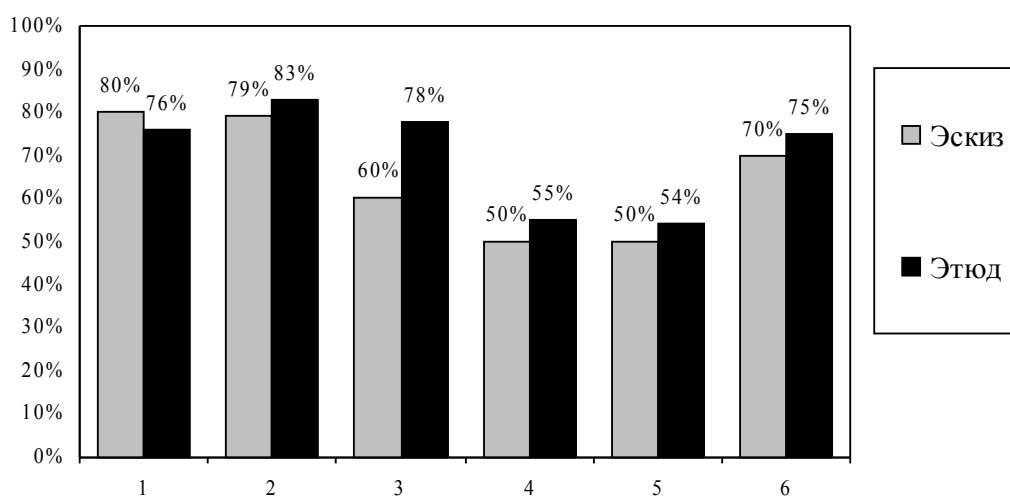


Рис. 1. Сформированность у студентов объемно-пространственного решения композиционно-пластического образа

Рассмотрим результаты эксперимента, приведенные на рис. 1:

1. Анализ процесса работы студентов и самих работ, а также поискового материала показал, что из 20 студентов верное композиционно-пространственное решение в эскизе представили 80 %, а в этюде – 76 %.

2. Студенты правильно определили объем и массу, при цельном восприятии фигур можно признать удачным 79 % эскизов и 83 % этюдов.

3. Соблюдение пропорций и анатомического строения фигур в эскизах 60 % и этюде 78 %. Полученные результаты указывают на то, что основная задача эскиза в эксперименте – создание цельной, объемной композиции при минимальном затраченном времени.

4. Передача движения фигуры в пространстве отражена в 50 % эскизов и в 55 % учебных этюдов. Процентное соотношение в пользу эскизов обусловлено тем, что они выполняются небольшими размерами и имеется конкретная установка на «упрощение». Это позволяет максимально точно решать поставленные задачи. В этюде решать эти же задачи гораздо сложнее, так как он характеризуется большим размером.

5. Оригинальность композиции при выполнении учебного задания: эскиз – 50 %, этюд – 54 %. Опрос и наблюдения показали, что при проведении эксперимента студенты испытывали трудности в выборе оригинального композиционного решения в этюде из-за недостаточно четкого определения этих параметров в эскизах и неточного переноса найденного решения. Им приходилось изображать задуманное в этюде не сразу, много раз переделывать, вести композиционный поиск.

6. При завершении работы учитывалась выразительность передачи в работе характера персонажей. Эскиз выполнен на 70 %, этюд – на 75 %.

В этом задании перед студентами ставились задачи изображения обобщенного образа, его характерных особенностей, настроения, наблюдения реактивных и функциональных аспектов внешнего облика в натуре и передачи их в скульптурном изображении. В. В. Ермонская считает, что «скульптор стремится к предельной лаконичности, суровому отбору и сохранению лишь тех совершенно необходимых деталей и частных, без которых смысл был бы неясен» [3, 14].

Основной целью в этом задании было выявление организационно-содержательных возможностей формирования объемно-пространственного мышления студентов, а также выявление связей со знаниями, умениями и навыками в зависимости от задуманного решения постановки средствами скульптуры.

На эскизах модели должны были быть разными по возрасту, характеру, сложению в зависимости от фантазии студента. Живые натуры находились в разном положении специально на нейтральном фоне и при боковом освещении, что способствовало сопоставлению моделей по плотности формы, по силуэту. Тем самым мы добивались передачи характерной пластики фигур, выразительной внешности и силуэта. Выбор натурной постановки должен отвечать ряду требований:

- модель должна быть освещена так, чтобы активно «читалось» ее анатомическое строение и конструктивная форма. В. Н. Домогацкий отмечал, что необходимым условием восприятия формы является освещение [2, 207];

- модель должна целостно восприниматься по силуэту, объему, характеру, что, в свою очередь, позволяет расширить диапазон творческого поиска и сосредоточить внимание студентов на анализе важных элементов композиции, а от них перейти к ее объемно-пространственному обобщению.

Эксперимент проводился в два этапа:

1. Создание эскизов, в которых необходимо «упростить фигуру» и вести поиски пространственно-объемного решения в работе, а также формальных объемно-композиционных вариантов, и завершение эскизов на основе сделанных набросков.

2. Создание объемно-пространственной скульптуры в материале на основе представленного образа натуры в эскизе.

При работе с эскизами образные особенности модели подчеркивались соответствующей одеждой и объединялись конкретной темой. Для усиления художественного образа использовались специальные атрибуты, помогающие раскрытию характера модели и подходящие по теме.

Выбор персонажей в эскизе определялся особенностью формирования образов и представления. Как мы знаем, высшим уровнем восприятия является сравнение, именно оно служит исходной основой мышления. Предметы, данные одновременно, сравниваются значительно легче, чем появляющиеся в поле зрения последовательно. Это отражается

на формировании образа представления (характерной чертой которого является особенность). Так, если сопоставляются два сходных предмета, то в представлении на первый план выступают различия, если сравниваются разные предметы, то в представлении подчеркиваются их сходства.

Студентам предлагалось вначале выполнить наброски, а потом приступить к работе. При работе над эскизами ставились задачи пространственного решения композиции и передачи характера моделей:

1. Композиционно-пространственное решение.
2. Определение объемности, массы каждого персонажа.
3. Перспективно-ракурсное размещение фигур и соблюдение пропорций.
4. Изображение фигуры человека.
5. Выявление движения тела, рук, общей динамики.
6. Передача настроения.
7. Работа над деталями.
8. Завершенность работы.

Было замечено, что многие студенты не сразу приступили к работе. Длительность латентного периода (в среднем 10 мин) объясняется особенностью постановки при выполнении задания, требующего дополнительного осмысления.

Здесь мы согласны с мнением Н. Н. Волкова [1], который экспериментально доказал, что объемная форма может восприниматься только путем смены нескольких точек зрения и их зоны окончательно определяются только в процессе самого восприятия. Поэтому студенты дополнительно выбирают точку зрения на модель, как бы приглядываясь с разных сторон, обдумывая положение, ракурс, движение головы и фигуры. Затем они намечали три-четыре варианта эскиза, будущего этюда небольших размеров.

В эскизах определялись параметры, которые могут быть разными: композиционное решение, силуэт, расположение больших объемов, контраст, ритм и т. д. Чтобы у студентов сложилось более четкое представление о требуемом конечном результате их труда и стимулировалась их познавательная деятельность, мы демонстрировали иллюстрации этюдов известных скульпторов.

На первом этапе студенты делали зарисовки и наброски по представлению ранее воспринятой модели.

На втором этапе работы над этюдом студенты уже определились в выборе той или иной композиции, ракурса, общей динамики формообразования. В процессе непосредственного воплощения замысла в скульптурную композицию студенты не прекращали работать с постановкой, тем самым совершенствуя свою композицию и устраняя недочеты. Н. И. Полякова писала: «Все способы пластического выражения опираются, с одной стороны, на изучение натуры – наблюдение живой жизни тела, а с другой – на опыт самого искусства» [4, 27]. На этом этапе при лепке скульптурного этюда фигуры человека внимание студентов обращалось на поиски объема, формы фигур постановки в соответствии с задуманной композицией и с учетом сделанных набросков. Здесь мы периодически стимулировали студентов на формирование творческого замысла скульптуры, без чего не разрешали приступать к лепке.

Затем путем различных сопоставлений в процессе наблюдения модели выявлялись наиболее важные объемно-пространственные точки модели, а все возникающие трудности технического порядка включались в последовательную систему решения замысла.

Большое внимание при работе уделялось:

- общему композиционному решению;
- композиции масс и контуров;
- освещению;
- пространственной композиции (связи фигур);
- выделению главного в композиции и обобщению;
- материалу и технике выполнения скульптуры.

Несмотря на то что у студентов было вполне достаточно соблазнов забыть о главной задаче – обобщенном представлении скульптурной композиции, тем не менее при такой постановке вопроса они шли к сознательному отбору и выделению главного, начиная от целенаправленного наблюдения модели, первоначального замысла и заканчивая определенным пластическим решением модели.

При подведении результатов мы исходили из степени соответствия изобразительного действия поставленной задачи. Если студент давал объемно-пространственную характеристику модели, то уровень его мышления можно считать соответствующим данному заданию. Если студент использовал только аналитические знания и технические умения без учета установки на лепку, значит, его познания ограничивались только измерительными функциями.

В заключение можно отметить, что задачи эскиза и учебные задачи этюда дополняют и обогащают друг друга, позволяют достичь поставленной цели.

Полученные нами данные говорят о том, что значительная часть студентов была способна к самостоятельному решению поставленной задачи. Наличие объемно-пространственного решения композиции, удачно выполненных первоначальных зарисовок и скульптурных набросков привели к верному решению задания на окончательном этапе. В конечном итоге большинство студентов справились с передачей объемно-пространственного и композиционного образа благодаря тому, что была установка на решение конкретных задач.

Таким образом, все работы студентов следует признать удачными, обладающими не только явно выраженными объемно-пространственными особенностями и свойствами композиционной напряженности, но и специфическими чертами в передаче характеров персонажей.

Резюме. Формирование композиционно-пластического образа в скульптуре, не протекает без опоры на мышление, что в свою очередь стимулирует познавательную и практическую деятельность студентов, а также способствует дальнейшему совершенствованию уровня подготовки специалистов художественного профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Волков, Н. Н.* Мысли об искусстве / Н. Н. Волков. – М. : Советский художник, 1973. – 140 с.
2. *Домогацкий, В. Н.* Теоретические работы, исследования, статьи, письма / В. Н. Домогацкий. – М. : Советский художник, 1984. – 368 с.
3. *Ермонская, В. В.* Что такое скульптура / В. В. Ермонская. – М. : Изобразительное искусство, 1977. – 99 с.
4. *Полякова, Н. И.* Скульптура и пространство / Н. И. Полякова. – М. : Советский художник, 1982. – 200 с.

УДК 373

**ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КОММУНИКАЦИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

**THE INTERACTIVITY OF COMMUNICATION
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MODERN SCHOOL**

М. В. Максимова

M. V. Maksimova

*ФГБОУ ВПО «Новгородский государственный
университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород*

Аннотация. Интерактивность коммуникации в образовательном процессе рассматривается как характеристика личности, совокупность особенностей, способностей и качеств личности, обусловленных взаимодействием субъектов интерактивной коммуникации, в рамках которой моделируется процесс его личностного развития. Развитие интерактивных коммуникативных способностей проявляется на основе устойчиво используемых способов решения задач и внутренних процессов самости, что и подтверждено результатами экспертной оценки.

Abstract. The interactivity of communication in the educational process is regarded as a description of a person and a total sum of peculiarities, capacities and qualities of the person conditioned by the cooperation of characters of the interactional communication. The process of somebody's personal development is created within limits of the communication. The development of interactive communicative skills is revealed on the base of firmly used ways of solving tasks and internal processes of selfness and it is proved by the results of the experts' evaluation.

Ключевые слова: образование, коммуникация, интерактивность, интерактивность коммуникации.

Keywords: education, communication, interaction, interaction of communication.

Актуальность исследуемой проблемы. Ведущей тенденцией в сфере образования является переход от авторитарно-коммуникативного к интерактивно-коммуникативному взаимодействию субъектов образовательного процесса. Образование все более ориентируется на создание таких технологий и способов влияния на личность, которые установят баланс между социальными и индивидуальными потребностями и которые, запуская механизм саморазвития (самосовершенствования, самообразования), обеспечат готовность личности к реализации собственной индивидуальности и изменениям общества. Это нашло отражение и в Федеральном законе «Об образовании», Концепции модернизации отечественного образования, национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», где говорится о процессе смены образовательной парадигмы.

Изменения в системе образования на современном этапе связаны с необходимостью формирования и развития интерактивной коммуникации ее субъектов. Интерактивность коммуникации как новое понятие, вносимое в образовательный процесс, позволяет развивать активно-деятельностные формы образования.

Материал и методика исследований. Объектом исследования стали учащиеся основной и средней общеобразовательной школы (5–11 классы). Материалом исследования послужили работы ученых, посвященные исследуемой проблеме.

Нами применялись следующие методы исследования – анализ статистической информации, наблюдение, анкетирование, критериальная оценка, ряд методик мониторинговых исследований (тестовые задания, тесты, опросник, векторная модель, портфолио), которые были направлены на выявление исходного уровня интерактивности коммуникации и изучение индивидуально-типологических особенностей учащихся.

Результаты исследований и их обсуждение. Интерактивность (от англ. interaction – взаимодействие) – одна из ключевых категорий, описывающая многообразие социальных взаимодействий на разных уровнях: межличностном, групповом, институциональном. В различных источниках интерактивность рассматривается как взаимодействие с обратной связью (толковый словарь компьютерных терминов), взаимодействие между психическими и физиологическими процессами (психологический словарь). Приставка «интер» определяется как «меж, между», а слово «активность» – как «деятельный, энергичный» (толковый словарь С. И. Ожегова). Интерактивность – понятие, которое раскрывает характер и степень взаимодействия между объектами. Под интерактивностью, с точки зрения степени взаимодействия, можно рассматривать следующие случаи: линейное взаимодействие, или отсутствие интерактивности, когда посылаемое сообщение не связано с предыдущими сообщениями; реактивное взаимодействие, когда сообщение связано только с одним предыдущим сообщением; множественное или диалоговое взаимодействие, когда сообщение связано с множеством предыдущих сообщений и отношением между ними. Интерактивность – признак наличия определенной доли интеллекта. Это свойство становится основным признаком коммуникаций. Ментальность (от лат. mens – разум, ум, интеллект) – это интеллектуально-эмоциональные особенности индивида, мысли и эмоции которого неразделимы [4].

С нашей точки зрения, интерактивность – это взаимодействие, в ходе которого и благодаря которому в ментальности обучаемого образуются такие новые знания, способы деятельности и модели описания объектов, которые без общения и вне его не могли бы возникнуть. Интерактивность в образовательном процессе способствует взаимопониманию, взаимодействию в совместном принятии общих решений, значимых для каждого его участника.

В педагогической науке и практике коммуникативный компонент выступает одним из ведущих, однако потребность в его универсальности растет. Это связано с тем, что информационные технологии коммуникации прочно вошли в образовательную систему школы.

Коммуникация – процесс, в котором мы конструируем не только свою социальную реальность (или реальности), но и свое собственное «Я». Представители социальных подходов к коммуникации, продолжая традиции символического интеракционизма Джорджа Герберта Мида и Эрвина Гофмана, рассматривают понятие «восприятие себя» не как фиксированное внутреннее образование, а как социально-культурный конструкт, постоянно модифицируемый в зависимости от того, с кем и как мы вступаем во взаимоотношения. Иначе говоря, с разными людьми в том или ином кругу общения я могу иметь разные представления о себе, разную самооценку как отражение мнений обо мне «обобщенного другого» [3]. Анализ публикаций в отечественных и зарубежных журналах в данной области показывает, что количественный и качественный анализ эффективности,

интенсивности, активизации или оптимизации обучения и взаимодействия содержит не более 20 % исследований [6]. Возможно, по этой причине еще не сложилась единая точка зрения на понимание сущности и особенностей интерактивности коммуникации в образовательном процессе, критериев оценки его эффективности. Анализ раскрытия сущности понятия «коммуникация» как смыслообразующего в исследовании позволил сделать вывод о том, что коммуникация определяется как взаимодействие учащихся, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

По своим потенциальным возможностям, обусловленным их дидактическими свойствами, интерактивность коммуникации является исключительно своевременной и перспективной для использования в сфере образования. В современном интегрированном сообществе школьники уже не могут учиться изолированно, ограничиваясь традиционным, достаточно замкнутым социумом: учителя, друзья, семья. Учащиеся получают доступ к богатейшим информационным ресурсам сетей и возможность работать совместно над интересующим их проектом с учащимися из других стран, в рамках телеконференций – обсуждать проблемы практически со всем миром. Подобная перспектива сотрудничества и кооперации создает сильнейшую мотивацию для их самостоятельной познавательной деятельности в группах и индивидуально. Лексически понятия «интерактивность» и «коммуникация» принадлежат к одному смысловому множеству перекрещивающихся понятий и отражают одни и те же объекты (фрагменты действительности) с различных точек зрения, в силу чего обладают разнящимся содержанием. Область пересечения этих понятий очень велика, что в разрезе нашего исследования позволяет применять их в качестве дополняющих при создании производных конструктов. Все это обусловило авторскую интерпретацию интерактивности коммуникации в образовательном процессе современной школы. Под интерактивностью коммуникации в образовательном процессе будем понимать совокупность особенностей, способностей и качеств личности, обусловленных продуктивным взаимодействием субъектов коммуникации, в рамках которой моделируется процесс его личностного развития.

В соответствии с логикой исследования проблемы интерактивной коммуникации были использованы диагностические методики, позволяющие определить уровни (низкий, средний, высокий) развития отдельных компонентов интерактивности коммуникации в образовательном процессе на основе обозначенных нами критериев и уровневых показателей, качественно их характеризующих и позволяющих судить о степени их сформированности.

Низкий уровень характеризуется тем, что учащиеся не понимают ценность информации, коммуникативных умений и навыков; у них недостаточно развиты информационные потребности, отсутствует интерес к интерактивной коммуникативной деятельности, информации; интерактивные коммуникативные способности слабо проявляются (учащиеся могут выполнить лишь отдельные операции, причем непоследовательно, объяснение своих действий вызывает затруднение, действия неосознанны). Для данного уровня характерно большое количество предметных действий, низкая скорость выполнения отдельных операций и задания в целом, низкая прочность и отсутствие переноса интерактивных коммуникативных умений на другие виды деятельности. У учащихся не наблюдается сформированность «образа Я» как субъекта интерактивной коммуникативной деятельности, они не могут самостоятельно организовать собственную деятельность и пытаются подражать интерактивной коммуникативной деятельности других.

Для учащихся, находящихся на среднем уровне, типичным является понимание ценности информации и коммуникативных умений, наличие информационной потребности, интереса к информации и интерактивной коммуникативной деятельности. Интерактивные коммуникативные способности сформированы, но учащийся не ощущает необходимости их дальнейшего развития. Уровень сформированности интерактивных коммуникативных умений средний: учащиеся выполняют все требуемые операции, но последовательность их недостаточно продумана, что и проявляется в их неосознанных действиях. Кроме того, для среднего уровня характерно низкое количество предметных действий, достаточно высокая скорость выполнения отдельных операций и задания в целом, высокий уровень прочности и способность переносить полученные интерактивные коммуникативные умения на небольшое число видов другой деятельности. Учащиеся способны самостоятельно спланировать и осуществить интерактивную коммуникативную деятельность. У них сформирован «образ Я» как субъекта интерактивной коммуникативной деятельности, но отсутствует потребность в дальнейшем развитии.

Учащийся высокого уровня обладает пониманием личностной ценности информации и коммуникативной деятельности, осознают необходимость в дальнейшем развитии своих интерактивных коммуникативных способностей. Уровень сформированности интерактивных коммуникативных умений высокий, т. е. обучаемый выполняет все операции, последовательность их рациональна, все действия в целом вполне осознаны. Характеристиками данного уровня также выступают высокий автоматизм, отсутствие предметных действий, высокая скорость выполнения отдельных операций и задания в целом, успешное применение приобретенного интерактивного коммуникативного умения в широком спектре различных видов деятельности, а также высокий уровень прочности знаний и умений (объем остаточных знаний). Учащийся самостоятельно организует и выполняет интерактивную коммуникативную деятельность. У него не только сформирован «образ Я» как субъекта интерактивной коммуникативной деятельности, но, анализируя существующий «образ Я», он ощущает потребность в дальнейшем развитии себя и своей деятельности. Другими словами, учащийся конструирует свою жизнедеятельность на основе «образа Я».

В ходе нашего исследования выявлено, что у 56 % учащихся выявлена направленность на себя, характеризующаяся агрессивностью, властностью, склонностью к соперничеству, раздражительностью, тревожностью, интровертированностью; 32 % имеют ценностную направленность на коммуникацию, т. е. стремятся при любых условиях поддерживать отношения с соучениками, ориентированы на совместную деятельность (часто в ущерб выполнению конкретных заданий) и социальное одобрение, зависимы от группы, имеют потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми; 12 % продемонстрировали направленность на дело – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентацию на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Данное исследование показало, что ценностные ориентации и личностная направленность жизненной позиции значительной части учащихся направлены на удовлетворение личностных интересов в интерактивной коммуникативной деятельности.

Этот вывод подтверждается результатами наблюдения за деятельностью учащихся, их общением с одноклассниками, учениками, родителями, администрацией, которое осуществлялось по адаптированной методике, разработанной В. А. Кан-Каликом и Г. А. Ковалевым [2], и позволило сделать следующий вывод: доминирующим типом интерактивной коммуникации учащихся является псевдодиалогический (каждый из партнеров однозначно стремится к своей цели), что указывает на эгоцентрическую ценностно-смысловую направленность при преобладании внешних стимулов над внутренними (табл. 1).

Таблица 1

Интерактивный коммуникативный доминирующий тип

Доминирующий тип коммуникации	Отражение	Отношение	Обращение	МАОУ «Эврика»	МАОУ «Комплекс «Гармония»»	Классы		
	сложное (+), простое (-)	личностное (+), ролевое (-)	открытое (+), закрытое (-)			5-7	8-9	10-11
Диалогический	+	+	+	7 %	5 %	3	4	7
Доверительный	-	+	+	17 %	18 %	5	14	14
Рефлексивный, скрыто диалогический	+	+	-	7 %	8 %	2	6	7
Альтруистический	-	+	-	5 %	2 %	4	2	1
Манипулятивный	+	-	+	9 %	15 %	7	6	9
Псевдодиалогический	-	-	+	37 %	32 %	51	41	39
Конформный	+	-	-	4 %	5 %	10	10	8
Монологический	-	-	-	14 %	15 %	18	17	15

Высшим уровнем по данной классификации является диалогический тип коммуникации, который оптимален с точки зрения организации интерактивной коммуникации и обладает максимальным развивающим, воспитывающим и творческим потенциалом, но учащиеся не достигли его на момент констатирующего эксперимента. В результате комплексного исследования сформированности ориентационной направленности деятельности на низком уровне интерактивности коммуникации находятся 72 % школьника, 16 % соответствуют среднему уровню, у 12 % выявлен высокий уровень. Диагностика процедурно-знаниевой направленности позволила определить степень сформированности качеств личности (методика Г. Айзенка, методика «Пиктограмма», методика «Интеллектуальная лабильность», тест Струпа), знаниевый показатель (контролирующие программы с использованием персонального компьютера (по Л. И. Канину, В. М. Симонову)). Использование методик изучения характера и темперамента, а также познавательных процессов имело целью не столько получение количественных результатов, сколько получение качественной оценки учащимися собственных личностных факторов, влияющих на формирование интерактивных коммуникативных способностей и обладающих невысокой степенью изменчивости, а также актуализацию компенсации индивидуальных особенностей учащихся. В ходе диагностических процедур по выявлению степени сформированности качеств личности были получены следующие результаты (табл. 2).

Таблица 2

Сформированность качеств личности

Познавательные процессы	Показатели, %		
	Высокий	Средний	Низкий
Внимание	94	–	6
Память и мышление	76	20	4
Логика мышления	72	22	6

Опросник Айзенка (характер, эмоциональная устойчивость, тип личности) представлял интерес для нас прежде всего в плане выявления эмоциональной стабильности, которую показал 41 % учащихся, и эмоциональной неустойчивости, свойственной 59 % опрошенных. Соотношение интровертов и экстравертов среди исследуемых составляет 29 к 61 %.

Данные показатели имеют значение не столько при выявлении тенденций в системе образования, сколько при проектировании индивидуальной программы развития (само-развития).

В основу диагностики степени сформированности деятельностного и творческого показателей интерактивности коммуникации мы положили анализ описания учащимся проблемной ситуации и путей ее решения, наблюдение за практической деятельностью учащегося, анализ результатов теста «Оценка способностей к принятию творческих ответственных решений» [1] (табл. 3).

Таблица 3

Сформированность процедурной основы деятельности

Показатели интерактивности коммуникации	Процент учащихся, %		
	Системно, постоянно, осознанно	Фрагментарно, эпизодически, интуитивно	Не проявляется
Деятельностный	17	54	29
Творческий	8	22	70

Анализ результатов позволяет констатировать частичную проявленность деятельностного показателя. Применение технологий, методов, приемов и способов деятельности осуществляется не в соответствии с ситуативной потребностью, а на основе прямого переноса уже имеющихся умений у 54 % учащихся.

Процент учащихся, демонстрирующих творческие способности, готовых к принятию оригинальных и неожиданных для других решений, значительно меньше, чем процент учащихся, для которых доминирующей является деятельность по известному ранее апробированному алгоритму, аналогу, образцу.

Разделяя точку зрения Н. Е. Щурковой, что для творческой деятельности характерны три вида последовательности операций – логическая, интуитивная, эвристическая [7, 59], мы использовали метод наблюдения за решением задач с открытым ответом. Логическая последовательность творческих операций (однозначно определена, может быть описана, алгоритмизирована, гарантирует получение определенного результата) проявляется у 35 % учащихся.

Интуитивная последовательность действий, представляющая собой комплекс неразделимых операций, выполнение которых не может объяснить даже сам автор, свойственна 54 % учащихся.

Эвристическая последовательность, предполагающая описание множества нечетких рекомендаций и правил, типовых приемов и других средств, повышающих вероятность решения творческой задачи, но не гарантирующих успех, наблюдается у 11 % учащихся. Эвристическая последовательность творческой деятельности проявлена менее других, однако в силу того, что именно она уменьшает трудоемкость поиска решений и повышает интеллектуальную творческую продуктивность, мы считаем целесообразным акцентировать внимание на ее развитии при формировании интерактивной коммуникативной деятельности.

Обобщив полученные данные, мы пришли к выводу, что из 100 % обследованных учащихся интерактивная коммуникативная деятельность сформирована на низком уровне у 78 %, на среднем уровне – у 15 %, на высоком уровне – у 7 %.

Резюме. Проведенная исследовательская работа позволила нам:

– определить (выявить) критерии сформированности интерактивности коммуникации, а также расширить критериальную оценку за счет системы уточняющих показателей и индикаторов;

– выявить уровни интерактивности коммуникации в образовательном процессе: низкий, средний, высокий;

– разработать диагностический инструментарий для критериальной оценки уровня сформированности интерактивности коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновац. технологий, 2000. – 608 с.
2. Кан-Калик, В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического исследования / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9–16.
3. Мид, Дж. Современная буржуазная философия : учебное пособие / Дж. Мид ; под ред. А. С. Богомолова, Ю. К. Мельвиля, И. С. Нарского. – М. : Высшая школа, 1987. – 63 с.
4. Пушкарев, Л. Н. Что такое ментальность. Историографические заметки / Л. Н. Пушкарев // Отечественные записки. – 1995. – № 3. – С. 158–166.
5. Сорокина, Г. В. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. В. Сорокина. – Волгоград, 2004. – 20 с.
6. Тузлукова, В. И. Термины как средство конструирования предметной области «Теория и практика коммуникации» в российской науке / В. И. Тузлукова, В. В. Богуславская // Вестник Российской коммуникативной ассоциации. Вып. 1. – 2002. – С. 177–184.
7. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.

УДК 37.017.924

**РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ
В ДРЕВНЕТЮРКСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

**DEVELOPMENT OF CONCEPTS OF SOCIAL JUSTICE
IN THE ANCIENT TURKIC SOCIETY**

Г. Р. Маликов

G. R. Malikov

ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов», г. Набережные Челны

Аннотация. В статье представлен анализ поэмы «Кут адгу билик» («Благодатное знание») тюркского средневекового просветителя Юсуфа Баласагуни (XI в.), раскрываются представления древних тюрков о социальной справедливости, связанные с гуманистической утопической мыслью.

Abstract. The analysis of the poem «Kut adgu Bilik» («Blessed Knowledge») by the medieval Turkic educator Yusuf Balasaguni (XI cent.) is given in the article. The notions of social justice among the ancient Turks connected with the humanist utopian thought are revealed.

Ключевые слова: *социальная справедливость, личность, общество, тюрки, средневековье, просветительство.*

Keywords: *social justice, identity, society, Turks, Middle Ages, Enlightenment.*

Актуальность исследуемой проблемы. Справедливость – это гарант законности, всеобщего блага и счастья как граждан, так и самого правителя государства. По представлениям древних тюрков, справедливость и честность приведут человека к свершению многих дел, помогут добиться поставленной цели, что актуально и в наше время.

Материал и методика исследований. Теоретической основой исследования послужила поэма Юсуфа Баласагуни «Кут адгу билик» («Благодатное знание») (XI в.). В ходе работы применены аналитический, сравнительно-сопоставительный методы.

Результаты исследований и их обсуждение. Основу средневековой гуманистической утопической мысли составляет справедливость, о которой говорили еще античные философы Сократ, Платон, Аристотель и др. Средневековые просветители мечтали о справедливом политическом строе, социальном равенстве людей и верили в правителя, способного обеспечить благоденствие и счастье всех граждан государства. Тюркский мир имел свои представления о справедливости. Они нашли отражение в поэме просветителя, древнетюркского поэта, ученого, мыслителя Юсуфа Баласагуни «Кут адгу билик» («Благодатное знание»), являющейся этико-дидактическим, политическим трактатом, в

котором в художественной форме автор высказывает свои взгляды по вопросам политики, государственного управления и военной организации страны.

В произведении поэт разъясняет, что собой представляет жизнь: она очень изменчива, непостоянна, дразнящая. По его представлениям, жизнь как бы играет с человеком; дает приблизиться и в то же время отодвигает; что-то, вроде, и дает, в то же время и отбирает; сама остается вечной, а людей старит неумолимо.

Ю. Баласагуни считает, что в понимании смысла жизни может помочь наука:

«Наука обучит – твой разум прозрит,
Как создан сей мир, что за смысл в нем сокрыт».

По представлениям поэта, вся жизнь человека и общества связана со счастьем, которое вдохновляет, приносит радость, обогащает духовно и материально.

Основу счастья, по средневековым представлениям, составляют благие дела, стыдливость и правдивость. Эти качества обеспечат правящему успех в деятельности, а, заключает поэт, «кто ладен в делах, того любит народ, правдивому мужу и честь и почет». Получается, что людские благодеяния направлены на служение народу. Устами Огдюльмиша поэт рассуждает и о пороках, противостоящих трем благодеяниям: это бессовестность, привычка обманывать (ложь), корыстная жадность (скупость). Они свойственны трем видам глупцов. В поэме дается полная характеристика как добродетелям, так и трем порокам.

Ю. Баласагуни очень мудро и поэтически красиво передает переход счастья как личностного качества в счастье общества. Счастье в лице героя поэмы Айтолды передается всем, кто с ним как-то соприкасается. Таким образом, счастье как палка имеет два конца: один означает дружбу со счастьем, что возносит человека, другой – вражду со счастьем, что ведет к гибели.

Зрящий вдаль Ю. Баласагуни в счастье видит обновляющее начало. Это намек на то, что взамен несправедливому обществу, в котором проживает поэт, придет новое, справедливое. Но в то время лишь строились мечты о справедливом обществе, передовые умы своего времени только начинали об этом говорить, и то лишь в письменном виде, чтобы «не летели головы с плеч».

Поэт описывает качества, которыми должен обладать человек, чтобы стать счастливым. Это целый список требований, которым должен соответствовать человек, готовящийся стать счастливым. Их трудно соблюдать, но они достаточны для полного счастья. Среди этих требований выделяется и праведность, следствием которой является счастье. Таким образом, счастье, необходимое любому человеку, обеспечивается «праведным путем», т. е. справедливостью, которой этот человек придерживается. Это единственный «путь» и возможность удержать свое счастье. Личное счастье поэт переносит на счастье общества, личную справедливость возводит до уровня справедливого общества.

Таким образом, в основе представлений о справедливости Ю. Баласагуни лежит социальный смысл. Социальная справедливость направлена на улучшение жизни народа.

Представление о социальной справедливости Ю. Баласагуни заключается в том, что правитель вместе с простыми людьми думает как и они, видит то, что видят они. Шаг за шагом поэт-просветитель ведет к главной идее своего произведения, вершине своих гуманистических мыслей о том, что:

«При мудром владыке страна расцвела,
Все жили в довольстве, не ведая зла.

И стал весь народ столь богатым при нем,
Что волк и овца пили воду вдвоем».

По мнению поэта, правитель все силы должен отдавать, чтобы стать почитаемым народом. Для этого следует мудро править государством, что заключается в выполнении целого ряда полезных для государства дел. Конечной целью справедливого правления является целостность государства, его богатства, чтобы все было «спокойно и ладно». Ю. Баласагуни не жалеет эпитетов, чтобы перечислить пользу народу при справедливом правлении государством. При праведном правлении бека «ухожен народ», «и жизнь его добрым укладом идет», «за добрым последует даже злодей», «при власти добра злое гибнет везде» и т. д. Средневековый мыслитель в доброте правителя видит силу и возможность искоренения плохого, недоброго, несправедливого и незаконного. Для этого сам правитель должен обладать многими положительными личностными качествами.

Мысль о том, что талантливым и способным людям дается возможность отличиться от других, была отражена еще в Коране. Поэт развивает эти мысли и считает одной из основ социальной справедливости.

В поэме правитель Кюнтогды благодаря своей справедливости стал любимым народом правителем, без которого не могли обходиться не только простой народ, но и его враги; в его лице люди искали государственную защиту, надеялись на положительное решение проблем.

Подразумевая под «добрым» справедливость, а под «дурным» – несправедливость, поэт устами правителя Кюнтогды дает сравнительную характеристику этим двум понятиям и раскрывает результаты, к которым могут привести справедливые и несправедливые действия. Следует заметить, что справедливое начало побуждает к справедливым делам, и это оценивается как великое свершение, которое не имеет цены и выше всяких похвал; а несправедливые деяния гнусны, как дешевая вещь, лежащая без спроса. Справедливость и несправедливость ведут в разных направлениях: одно – вверх, другое – в бездну. Таким образом, справедливость и несправедливость, проявляющиеся в характере человека, определяют его же судьбу.

Правдивость, честность и человечность властелина делают жизнь народа удивительно хорошей. Именно поэтому к молодому везиру Огдюльмишу тянется народ, который хочет с ним подружиться и служить ему. О деятельности везира Огдюльмиша на государственном посту Ю. Баласагуни пишет с вдохновением, повторяя свою мысль о справедливом управлении и его результатах. Таким образом, суть справедливого управления страной заключается в укреплении основ государства, улучшении жизни народа и борьбе против врагов.

Подход к социальной справедливости у Ю. Баласагуни двойственный: с одной стороны, справедливость приносит пользу населению и делает его счастливым, с другой – польза самому властелину в увековечении имени, что и делает его счастливым, а деятельность, основанная на справедливости, приносит удовольствие правителю:

«Властитель, блюди свой народ справедливо,
При праведной власти вся жизнь его – диво!
Правдиво и честно верши все дела,
Чтоб всюду с тобой человечность была!».

Следует заметить, что справедливость не может исходить лишь от одного отдельно взятого человека, она предполагает коллективное начало в ее реализации. Ю. Баласагуни пишет о необходимости привлечения к управлению государством помощников, т. е. правитель не является единственным гарантом справедливости, помощники также должны обладать свойством справедливости. Эти мысли поэт передает через уста опытных аксакалов-мудрецов.

Принцип коллегиальности в управлении любым делом, тем более государственным, способствует соблюдению законности и справедливости, при котором люди могут контролировать друг друга, указывать на ошибки и исправлять их. Коллектив, по-современному команда, делает правителя устойчивым в соблюдении прав и свобод личности, в достижении намеченных целей и задач, внушает уверенность, развеивает сомнения, тогда как одинокое правление тревожит и может привести к бедствиям государственного масштаба.

Так как справедливости много не бывает, Ю. Баласагуни пишет, что государство правителя Кюнтогды являлось образцом справедливости для соседних государств. Социальная справедливость здесь заключается в том, что любой человек, обладающий названными эликтом Кюнтогды качествами, может быть привлечен к государственной службе при дворе.

Представления о социальной справедливости в тюркском обществе отражаются во взаимоотношениях правителя и подчиненных. Приближение к правителю обеспечивает человеку счастье, так как сам правитель символизирует благо, ибо им становится лишь тот, кто сам достоин управлять государством. Социальная справедливость, по представлениям Ю. Баласагуни, реализуется тогда, когда подчиненные преданно служат своему повелителю. По законам социальной справедливости люди становятся великими и превращаются в повелителей в своей области благодаря хорошей службе и знанию своего дела, а небрежная служба не способствует достижению цели. Поэт приводит в доказательство слова мудреца:

«Негожий, к служению гожий, пригож,
И вовсе дурной при усердье хорош.
Служить без оплошности должен слуга,
К желанному будет дорога легка!».

К социальной справедливости следует отнести и карьерный рост выходца из просто-го народа везира Айтолды. Свою силу и энергию молодости он решил посвятить служению элику Кюнтогды. Здесь к благородным качествам мужчины добавляется еще одно – кротость. Наличие данного качества у истинного мусульманина не только приветствуется исламом, но и считается одним из основных. Кротость подавляет гнев, учит терпению, ибо все делается во исполнение воли Всевышнего.

Представления о социальной справедливости в древнетюркском обществе связаны с Творцом, личностное совершенство которого способствует воздаянию не только отдельным людям, но и всем в целом. Все граждане занимают равное стартовое положение в социуме, но разнятся согласно своим личностным характеристикам, которые очень разнообразны и индивидуальны у каждого. Равное отношение Создателя ко всем своим рабам и является высшей социальной справедливостью. По представлениям Ю. Баласагуни, к социальной справедливости относится смерть людей. Смерть делает всех равными, она никого не жалеет, относится ко всем одинаково, надевает на всех два полотнища. Чтобы смерть была «красивой», об этом нужно думать заранее и не совершать противоправные деяния.

Чтобы достойно встретить свою смерть, человек должен к этому готовиться задолго, для чего должен себя беречь от пороков и совершать лишь справедливые и добрые деяния.

В отличие от политической (объективной) справедливости в социальных институтах воспитания выделяется также семейная справедливость, которая относится к субъективной. Ю. Баласагуни огромное значение придает воспитанию ребенка в семье и в обществе. В наставлениях поэта отражается цельная тюркская средневековая педагогическая мысль по воспитанию подрастающего поколения. Суть правильного и справедливого воспитания заключается в следующем: с ребенком нужно быть постоянно, «чтоб ему пропадать не пришлось бы»; помочь ему в выборе перед дурным или добрым укладом; следует направить «его верной стезею» и жаловать; пригреть и обучить «его доблести строгой», чтобы обученный он стал людям подмогой; следует воспитать благонаправленным и честным, чтобы с пользой мог служить и добыть свое; следует быть строгим, суровым, но не неволить его властью, «суровый надзор приведет его к счастью» и т. д.

В диалоге со своим сыном Огдюльмишем везир Айтилды наставляет его быть смелым и правдивым; служить своему правителю верно и честно, что и явится молитвой и памятью об усопшем отце; трудиться без лени; не забрасывать начатое дело; в словах и делах быть честным и смелым; пораньше вставать и попозже ложиться, ибо «встающему рано – все блага» даются. Наставления Ю. Баласагуни могли бы служить руководством в воспитании и в наше время, ибо они актуальны и сегодня:

Пред волею бога в смиренье пади,
Элику служи с жарким пылом в груди.
С дурными не знайся и чужд им пребудь,
Твори лишь добро – будет ладным твой путь.
Держи свое слово, здоровье упрочь,
Блуди себя – сможешь ты все превозмочь!».

Огдюльмиш свято выполняет завещание отца – дарит его богатство беднякам и нуждающимся гражданам. Прочитав завещание своего везира, правитель Кюнтогды тоже начал укреплять свою власть, а власть, как известно, крепнет справедливыми деяниями. Это и есть основная мысль средневековых гуманистов-утопистов. Сильная власть, основанная на законе, справедливое правление приводят к свершению социальной справедливости – народ становится богаче и живет в благоденствии, в обществе правит закон и везде равноправие.

Резюме. Социальная справедливость по представлениям древних тюрков заключается в том, что человеческий и добрый правитель, наделенный разумом и знанием, правит на основе закона, защищает свой народ от внешних врагов, гарантирует сохранность жизни и здоровья, обеспечивает всем необходимым, в результате чего в стране царит благоденствие, везде и во всем равноправие, все счастливы и не знают забот, за что все благодарны правителю и чествуют его. При этом не исключается возможность организации благоденствия во всем мире, если им будет править умный, знающий, справедливый правитель.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баласагунский, Ю.* Благодатное знание / Ю. Баласагунский. – М. : Наука, 1983. – 558 с.

УДК 343.352. 4 (091)

**К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ ВЗЯТОЧНИЧЕСТВА ЧИНОВНИКОВ В РОССИИ
В КОНЦЕ XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА**

**REASONS OFFICIALS' BRIBERY IN RUSSIA
IN THE END OF XVIII – FIRST HALF OF XIX CENTURIES**

Н. Г. Малкова

N. G. Malkova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье анализируются причины взяточничества – одного из широко распространенных негативных социальных явлений, возникающих вместе с формированием государственного аппарата. Это явление трактуется как одно из тяжких должностных преступлений, связанных с реализацией служебных полномочий чиновников.

Abstract. The reasons of bribery, one of widespread negative social phenomena arising together with formation of state machinery are analyzed in the article. This phenomenon is treated as one of the heavy malfeasances connected with realization of officials' duties.

Ключевые слова: чиновник, взятка, взяточничество.

Keywords: official, bribe, bribery.

Актуальность исследуемой проблемы. В течение многих веков взяточничество, лихоимство и казнокрадство являлись неотъемлемыми частями российской государственной службы. Проблема соблюдения чиновниками своих должностных обязанностей являлась актуальной всегда. Анализ отечественных правовых актов, начиная с Русской Правды, показывает, что законодатель обратил внимание на эту проблему еще в XIV веке (в Судных грамотах). И в настоящее время в центре внимания высших органов власти и управления страны стоит проблема совершенствования государственной службы, повышения эффективности деятельности чиновников и искоренения такого социального явления, как взяточничество. Поэтому особую значимость представляют вопросы, связанные с изучением причин, порождавших злоупотребления чиновников.

Материал и методика исследований. Статья основана на комплексном анализе опубликованных и неопубликованных источников, содержащих информацию по различным аспектам деятельности чиновников Казанской губернии в конце XVIII – первой половине XIX в. При написании настоящей статьи нами использовался системный подход, методы обобщения, анализа и синтеза.

Результаты исследований и их обсуждение. Тему взяточничества можно назвать классической, если она касается чиновников, начиная со старины и заканчивая современ-

ностью. История сохранила много фактов, свидетельствующих о расцвете взяточничества, казнокрадства и злоупотреблениях чиновничества в конце XVIII – первой половине XIX в. Это жалобы простого населения на государственных служащих, проведение в связи с этим многочисленных ревизий. Только за исследуемый период в Казанской губернии было проведено пять проверок: в 1800 г. губернию ревизовали сенаторы И. В. Лопухин и М. Г. Спиридов, в 1804 г. – И. Б. Пестель, в 1808 г. – М. И. Донауров, в 1810 г. – П. А. Обрезков, в 1819–1820 гг. – С. С. Кушников и П. Л. Санти [5, 16–17]. Ревизия, конечно, была нужной акцией управления, но чаще всего в условиях централизма она была малоэффективной. Ревизии проходили, а беспорядок оставался.

Об этом также свидетельствуют и разные законы, грозившие совершившим эти преступления самыми суровыми наказаниями. Например, при Александре I, считавшем, что различного рода подношения оказывают разлагающее влияние на персонал административных учреждений, были приняты Указы «О воспрещении приносить подарки начальникам губерний и прочим чиновникам» [13], «О преследовании лихоимства по всей строгости законов, нетерпя онаго ни в какой службе» [14] и т. д.

В царствование Николая I правительство подтвердило свое негативное отношение к фактам подношения подарков чиновникам от разных лиц и различного рода обществ. В 1832 г. был принят Указ «О воспрещении начальствующим лицам принимать приношения от общества» [12]. Кроме этого, правительство стремилось усилить и упорядочить меры борьбы со злоупотреблениями чиновников и включило в 1845 г. в новое Уложение о наказаниях уголовных и исправительных специальную главу «О мздоимстве и лихоимстве» с целью упорядочения дисциплинарных взысканий и повышения ответственности государственных служащих и т. д. [15, 276–281]. Однако все они понимали, «что болезнь эта настолько всосалась в правительственную машину, что искоренить ее одним почерком пера или одними указами – было невозможно» [3, 60].

О врожденной некомпетентности, коррумпированности русской бюрократии, ее злоупотреблениях и несоблюдении законности свидетельствуют художественная литература и публицистика. Н. В. Гоголь, П. И. Мельников-Печерский, М. Е. Салтыков-Щедрин, А. И. Герцен и другие классики создали впечатляющий отрицательный образ российского чиновника. Они рассказывают нам поистине чудовищные эпопеи произвола, хищничества, взяточничества, волокиты и бумаготворчества.

Надо сказать, что по многочисленным отзывам современников, взяточничество и казнокрадство были обычным явлением. В России существовала не просто развитая, но изощренная «культура взяточничества» как по способам вымогательства и дачи взяток, так и по кругу решаемых за взятку дел [10, 72].

Однако следует заметить, что не стоит выносить приговор виновности всему чиновничеству, в то же время нельзя отрицать и факт существования взяточничества. Здесь следует разобраться в причинах, породивших это социальное явление.

В России корни взяточничества уходят к истокам государственности и на ранней стадии ее развития смыкаются с таким явлением, как «кормление» администрации за счет посадского и уездного населения, бывшее важным и вполне легальным источником доходов, несмотря на выплату жалованья большей части служащих. В представлении людей XVII в. существовало деление доходов «от дел» на законные и незаконные. Так, правительство признавало законными денежные и натуральные приношения должностным лицам до начала дела («почести») и приношения после окончания дела («поминки»), но су-

рово преследовало «посулы», т. е. взятки [11, 33]. Тем не менее, этот важнейший источник материального благополучия чиновничества существовал как в XVIII, так и в первой половине XIX века.

И действительно, в воспоминаниях современников мы читаем, что «брали деньгами и продуктами, брали через жен, секретарей и других поставленных лиц, брали губернаторы, председатели губернских правлений, гражданских и уголовных палат, брали и в Сенате. Все это узаконилось, вошло в обычай, и проситель никогда не приходил в присутственные места с пустыми руками. Если он был беден, то и тогда приносил полотенце, чашку меда, большой пряник, а иногда и простой хлеб» [3, 58]. Человек, обратившийся к чиновнику с любым делом (жалобой, просьбой, требованием суда и т. д.), всегда нес что-то в своей руке. Подношения просителей в значительной, а часто в решающей, мере формировали доходы чиновника. А поскольку ответ на обращение просителя во многом зависел от усмотрения государственных служащих, для того, чтобы дело «выгорело», надо было принести хороший дар. Такая практика существовала тысячелетия.

Ко второй причине взяточничества мы относим материальное положение чиновников. В рассматриваемый нами период гражданская служба была для многих служащих государственных учреждений необходимым, а иногда и единственным источником существования. Низшее и особенно вневидимое чиновничество жило в состоянии крайней бедности, почти на грани нищеты. «Проходя ежедневно к своему месту через канцелярию, – пишет современник того времени, – я наглядился на тогдашних подьячих. Невозможно было без тяжелого грустного чувства видеть этих образованных, небритых и изнуренных лишениями бедняков, получавших жалованья от 1 до 2 руб. и не более 3 или 4 руб. в месяц; смотря по своему рангу: копииста, подканцеляриста и канцеляриста; и по вытчки получали не более 6 или 8 руб. Холостяки почти и жили в канцелярской комнате, ложились спать на тех же столах, на которых они скрипели перьями днем, переписывая нескончаемые бумаги» [3, 60–61]. Все эти люди были заняты поисками средств к существованию, их мало интересовали дела службы, главное для них было, как можно больше от этого получить. Нищенское жалованье канцелярских служащих определялось резким падением курса ассигнационного рубля в начале XIX века. Так, «ассигнационный рубль в сентябре 1807 г. стоил 90 коп. серебром, а с 1 января 1808 г. курс его упал до 75 коп. ... Через четыре года серебряный рубль ходил в 4 рубля ассигнациями» [6, 20–21]. Для людей, живущих одним жалованьем, было оно сущим разорением, так как основные расходы должны были оплачиваться в серебряных рублях.

Положение канцелярских служащих еще усугубляла та ситуация, что их оклады не были фиксированными. Например, в формулярах писца 2-го разряда И. Г. Хрусталева и исправляющего должность протоколиста и писца крепостных дел Чебоксарского уездного суда В. В. Кафарова мы читаем, что жалованье им выделялось из общей канцелярской суммы [8, 62–63 об.]. Кроме этого, нужно учитывать и тот факт, что существовала огромная разница в размерах оклада высших и низших категорий служащих. Например, по штатам служащих за 1850 г., казанский губернатор И. А. Боратынский получал 7432 руб., из которых 1716 – жалованье, 1716 – прибавочных и 4000 – выделялось на содержание; статский советник В. Х. Минут, занимавший должность казанского вице-губернатора, получал 1970 руб., из которых 1400 – жалованье и 570 – столовые [9, 21 об.; 35 об.]. В то же время канцелярские служители Цивильского уездного суда протоколист П. А. Троцкий и

столонячий гражданских дел Н. Г. Талызин получали 128 и 132 руб. 80 коп. серебром соответственно [8, 82–83 об.].

Таким образом, очевиден тот факт, что разница в размерах жалованья высшего чиновничества и канцелярских служащих была очень велика. Прожить на одно только жалованье канцелярским служащим было невозможно, поэтому они были вынуждены искать дополнительные источники существования.

Однако здесь нужно учитывать и те факты, что взятки брали не только мелкие чиновники, получавшие действительно нищенское жалованье, но и крупные бюрократы, которые были лучше обеспечены в материальном положении. Например, бывший в Вятке и Казани вице-губернатором Жмакин был обвинен в злоупотреблениях, заключавшихся в том, что он ежегодно, в течение 9 лет, осуществлял поборы с 500 тыс. казенных крестьян: от 2 до 6 руб. с души. Кроме этого, в течение двух лет он взимал деньги якобы на подводы земской полиции до 550 тыс. руб. в год [7, 7–7 об.].

В 1802–1803 гг. на Высочайшее имя Императора, в департаменты Сената, министерств юстиции, полиции и внутренних дел были поданы многочисленные жалобы от дворян и чиновников на деятельность казанского гражданского губернатора Н. И. Кацарева, бравшего взятки с чиновников за определение на те или иные должности. Например, с Назарова за назначение на должность ядринским исправником губернатором было получено 8 тыс. руб., с Филиппова – тетюшским исправником – 3 тыс. руб.; с казанского уездного судьи Апухтина – 300 руб. за назначение на должность и по 50 руб. ежемесячно из полученных доходов и т. д. Всего же от одной баллотировки на выборные должности Н. И. Кацарев и правитель его канцелярии Ключарев получили 25 тыс. руб. [1, 69].

Судебному преследованию подвергся и И. А. Толстой (1757–1820 гг.) – граф, статский советник, известный представитель казанской ветви рода Толстых, назначенный на должность казанского губернатора 17 мая 1815 г. По словам профессора Императорского Казанского университета Н. П. Загоскина, «совершенно распустивший все отрасли управления и, как это было констатировано официальным путем, небеспричастный и сам ко многим злоупотреблениям до мздоимства включительно граф Толстой довел администрацию вверенной ему губернии, и раньше-то не отличавшуюся порядочностью, до положительно хаотического состояния: Казанская губерния сделалась очагом злоупотреблений, упущений, бездействия и превышения власти, вымогательства и казнокрадства, почти неподдающихся ни вероятию, ни описанию» [4, 2–3]. Проведенная сенаторами С. С. Кушниковым и графом П. Л. Санти ревизия выявила, что места исправников были обложены сбором от 5 до 10 тыс. руб. в год, заседателей – от 2 до 5 тыс. руб. в зависимости от численности жителей и расположения уездов [2, 18]. Губернатор был обвинен в получении взяток и протекционизме.

Таким образом, из вышесказанного следует, что для одних брать взятки было «просто обычаем» или дополнительным средством обогащения, для других же – средством к существованию.

И, наконец, к третьей причине, порождавшей взяточничество, можно отнести реорганизацию государственного управления в начале XIX в., т. е. переход к министерской системе. Новая реформа потребовала общего значительного увеличения числа чиновников и повышения уровня их квалификации, однако большинство из них были просто малограмотны. А тяжелый и сложный порядок делопроизводства приводил к тому, что местным учреждениям приходилось иметь дело с разрозненными, часто противоречив-

шими друг другу законами и распоряжениями. По каждому делу, из которых многие тянулись годами, накапливались горы бумаг, что создавало порой непреодолимые сложности в сути понимания дела. Отсюда возникала «неразбериха», приводившая к волоките, бесконтрольности и злоупотреблениям чиновников своим служебным положением.

Резюме. История русского взяточничества так же богата, как и сама история России, и насчитывает уже много веков, а веками сложившиеся традиции не могут исчезнуть в один момент. В России исторически сложилось так, что взяточничество периодически получало мощный толчок к развитию. Это является одной из главных причин того, что его масштабы не уменьшались, а, напротив, постоянно росли, разрастаясь все шире и шире.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бикташева, А. Н.* Казанские губернаторы в диалогах властей (первая половина XIX века) / А. Н. Бикташева. – Казань : ООО «ИПЦ «Экспресс-формат», 2008. – 228 с.
2. *Восстание чувашского крестьянства в 1842 г.* : сб. архивных документов / под ред. К. В. Кудряшова. – Чебоксары : Чув. гос. изд-во, 1942. – 283 с.
3. *Дубровин, Н. О.* Русская жизнь в начале XIX века / Н. О. Дубровин // Русская старина. – 1899. – № 4. – С. 53–75.
4. *Загоскин, Н. П.* Казанский разгром 1819–1820 гг. / Н. П. Загоскин // Волжский вестник. – № 157. – 24 июня 1892 г. – С. 2–3.
5. *Корсакова, В. Д.* Список начальствующих лиц в городах теперешней Казанской губернии с 1553 до образования Казанской губернии в 1708 г., а также губернаторов, заместителей, генерал-губернаторов и военных губернаторов, управлявших Казанской губернией с 1798 по 1908 г. включительно / В. Д. Корсакова. – Казань : Типо-лит. Имп. Унив-та, 1908. – 18 с.
6. *Морякова, О. В.* Провинциальное чиновничество в России второй четверти XIX века: социальный портрет, быт и нравы / О. В. Морякова // Вестник Моск-го ун-та. Сер. 8. – История. – 1993. – № 6. – С. 11–23.
7. *Национальный архив Республики Татарстан (НА РТ).* – Ф. 1. – Оп. 1. – Д. 101.
8. *НА РТ.* – Ф. 2. – Оп. 1. – Д. 775.
9. *НА РТ.* – Ф. 2. – Оп. 1. – Д. 776.
10. *Оболонский, А. В.* На службе государевой : к истории российского чиновничества / А. В. Оболонский // Общественные науки и современность. – 1997. – № 5. – С. 63–74.
11. *Писарькова, Л. Ф.* К истории взяток в России (по материалам «секретной канцелярии» кн. Голицыных первой половины XIX в.) / Л. Ф. Писарькова // Отечественная история. – 2002. – № 5. – С. 33–49.
12. *Полное Собрание Законов Российской империи – I (ПСЗ РИ – I).* – Т. 22. – № 25028.
13. *ПСЗ РИ – I.* – Т. 31. – № 24425 а.
14. *ПСЗ РИ – I.* – Т. 33. – № 26387.
15. *Российское законодательство X–XX вв.* : в 9 т. Т. 6. Законодательство первой половины XIX века / под общ. ред. О. И. Чистякова. – М. : Юрид. лит-ра, 1988. – 432 с.

УДК 355.257.72(430)(470)

**МАТЕРИАЛЬНО-БЫТОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ВОЕННОПЛЕННЫХ
В ЛАГЕРЯХ НА ТЕРРИТОРИИ СРЕДНЕГО ПОВОЛЖЬЯ
В ГОДЫ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ**

**MATERIAL AND SOCIAL SITUATION OF THE SECOND WORLD WAR WAR
PRISONERS IN THE CAMPS ON THE TERRITORY OF MIDDLE VOLGA REGION**

Н. Б. Малясова

N. B. Malyasova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный
университет имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары*

Аннотация. В работе анализируется информация о бытовом положении иностранных военнопленных и интернированных в лагерях, функционировавших на территории Среднего Поволжья. Представляет интерес для специалистов, занимающихся освещением истории Второй мировой войны, главным образом организацией деятельности тыла.

Abstract. This paper analyzes information on domestic situation of foreign prisoners of war and internees in the camps, which operated on the territory of Middle Volga region. This article may interest the specialists dealing with the history of the Second World War and the organization of the rear activity.

Ключевые слова: *военнопленные, лагерная система, оздоровительные лагеря, режимные лагеря, офицерские лагеря, военный преступник, спецлагерь для интернированных.*

Keywords: *war prisoners, system of camps, health camps, regime camps, officer camps, war criminal, special camp for the internees.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях, когда пересматриваются и нередко переоцениваются имевшие место процессы и события, ранее практически закрытая тема пребывания иностранных военнопленных Второй мировой войны в СССР обретает возрастающую научную и общественную значимость. Кроме того, крепнущие в последние годы на всех уровнях российско-германские связи требуют раскрытия одной из самых мрачных страниц совместной истории.

Материал и методика исследований. Источниковой основой исследования стали опубликованные документы и архивные данные, ранее недоступные ученым. В работе использован сравнительно-исторический метод.

Результаты исследований и их обсуждение. Появление в СССР лагерной системы для содержания военнопленных состоялось в начале Второй мировой войны, в сентябре 1939 г. Не осталось в стороне и Среднее Поволжье. В соответствии с приказом НКВД СССР № 0308 «Об организации лагерей военнопленных» в Горьковской области был создан лагерь на базе бывшего монастыря в Оранках [1, 25]. Кроме того, на территории Марийской АССР открылся лагерь «Марийский». В связи с началом Великой Отечественной войны многие учреждения для содержания военнопленных были передислоцированы на

восток, в тыловые регионы. Несомненно, территория Среднего Поволжья была для решения данной задачи весьма перспективной. Следует отметить, что до 1943 г. лагеря не нумеровались из-за их небольшого количества [1, 30]. Ситуация изменилась после Сталинградской битвы, когда численность военнопленных резко возросла, соответственно увеличилось и количество новых лагерей. По данным на 1951 г., в СССР насчитывалось 533 крупных лагеря, на территории Поволжья – 74.

Национальный состав контингента был весьма пестрым: немцы, итальянцы, венгры, румыны, японцы, французы, поляки, чехи и др. По данным на 1946 г., в лагерях Среднего Поволжья находилось пленных венгров: в Горьковской области – 1355, в Марийской АССР – 62, в Мордовской АССР – 797, в Татарской АССР – 797, в Чувашской АССР – 36; румын, соответственно, 2810, 13, 58, 357, 34 [1, 139]. В 1947 г. количество венгров увеличилось и составило в Горьковской области 2542, в Куйбышевской области – 3025, в Марийской АССР – 785, в Мордовской АССР – 252, в Чувашии – 923. Это было связано с тем, что после войны военнопленные венгерской национальности стали концентрироваться в определенных лагерях. Численность немцев в Горьковской области составила 21760, в Куйбышевской области – 13272, в Марийской АССР – 1068, в Мордовской АССР – 785, в Чувашии – 5577 человек [Там же]. Следовательно, в лагерях на территории Среднего Поволжья большинство контингента составляли немцы, венгры и румыны.

Лагеря для военнопленных делились на офицерские (Оранский, Елабужский), для рядового и младшего командного состава (Горьковский, Зеленодольский, Кулебакский, Красно-Глинский, Куйбышевский, Игумновский, Чебоксарский, Козловский, Алатырский), оздоровительные (Темниковский), режимные, предназначенные для содержания военных преступников (Суслонгерский).

На условиях быта пленных в некоторых лагерях следует остановиться более подробно. Оранский лагерь № 74 был основан в сентябре 1939 г. и предназначался для военнопленных-офицеров, рассчитан на 2 тыс. человек, с октября 1939 г. планировалось довести контингент до 4 тыс. [1, 68]. Он располагался на станции Зименки, в селе Оранки Горьковской области, на территории бывшего монастыря. Начальником был майор госбезопасности Н. П. Пронин, здесь в основном содержались немцы, но с 1944 г. стали преобладать румыны. В 1941–1942 гг. в лагере находилось 1825 офицеров. После Сталинградской битвы наблюдалось поступление большого количества немцев – 895 человек. Все они до пленения входили в состав 6-й армии Ф. Паулюса. Для подготовки лагеря к приему пленных в Оранки был командирован из Москвы начальник отдела ГУЛАГа НКВД СССР, подполковник госбезопасности Г. М. Грановский. Военнопленные офицеры прибыли в плохом физическом состоянии (96 больных, у 30 % наблюдались обморожения второй степени). Это объяснялось отсутствием теплой обуви.

Что касается бытовых условий, то они оставляли желать лучшего. Так, на основании проверки лагерей, проведенной в октябре 1945 г., выявились такие недочеты, как плохое отопление жилых помещений (не следует забывать, что военнопленные содержались в здании монастыря), окна были забиты фанерой и досками, имелась ветхая баня с пропускной способностью 5–6 человек в час, мала была дезкамера, что приводило к росту заболеваемости контингента. В результате ряд военнопленных был направлен в оздоровительные лагеря [1, 53]. Пример Оранского лагеря показывает, что на местах инструкции не всегда соблюдались, хотя советское руководство уделяло офицерским лагерям особое внимание.

Елабужский лагерь № 97 был создан в январе 1941 г. (станция Кизнер, близ г. Елабуга Татарской АССР). Он также предназначался для офицерского состава. Начальником был назначен майор милиции А. И. Щербаков. Как и в Оранках, здесь содержались в основном немцы и японцы. В 1943 г. в лагерь были направлены бывшие офицеры 6-й армии Ф. Паулюса, прием которых осуществляли начальники отделения ГУЛАГа НКВД СССР, майор госбезопасности М. Э. Ткачев, нарком внутренних дел Татарской АССР майор А. Г. Габитов [1, 297].

В отличие от лагеря в Оранках, условия содержания контингента были значительно лучше. Жилые помещения отапливались на должном уровне, военнопленные тщательно убирали жилье, неплохо была организована медицинская служба. В лагере проводились беседы, лекции на различные темы, устраивался просмотр кинофильмов. Один раз в неделю организовывался банный день. Врачами были в основном немцы, что свидетельствует о доверии к ним со стороны лагерной администрации [1, 518]. В соответствии с распоряжением НКВД СССР № 133 от 21 июня 1945 г. в Елабуге пленные собирали и перерабатывали съедобную зелень (щавель, крапиву, подорожник), а также консервировали на зиму грибы, плоды шиповника, рябины, клюквы [1, 518]. Несомненно, это способствовало укреплению здоровья контингента.

Темниковский лагерь № 58 был создан в январе 1941 г. на станции Потьма Ленинской железной дороги Мордовской АССР и предназначался для военнопленных рядового и сержантского состава. Лагерь имел 11 отделений. Начальником был назначен подполковник государственной безопасности Ф. И. Кадышев [1, 32]. Военнопленные здесь жили в очень плохих условиях: в начале войны помещения не отапливались, охрана была не организована, не был налажен внутренний распорядок, в результате чего имели место нарушения дисциплины со стороны контингента. В июле 1942 г. было решено перевезти всех офицеров в Елабугу, а в Темниковском лагере сконцентрировать нетрудоспособных военнопленных рядового и младшего начсостава (инвалидов и больных-хроников), т. е. сделать лагерь оздоровительным [1, 33].

Суслонгерский лагерь № 100 был сформирован в 1941 г. и предназначался для рядового и младшего командного состава. Располагался в 35 км от станции Суслонгер Марийской АССР. Начальник – майор государственной безопасности М. М. Алексеев. В бытовом отношении лагерь был неблагоприятным – контингент размещался в неотапливаемых помещениях. Имел место недостаток белья, обуви. Военнопленные страдали от педикулеза, сыпного тифа, истощения и ряда других заболеваний [2, 91]. Соответственно, наблюдалась высокая смертность. В 1944 г. лагерь сменил профиль и стал считаться особо режимным офицерским.

Куйбышевский лагерь № 234 был создан в 1944 г. Предназначался для рядового состава. Начальник – майор Я. А. Гончар. Что касается условий быта, то пленные размещались в помещениях, непригодных для нормальной жизни, – в бараке, низ которого был занят стационаром и кухней, а здоровые немцы находились на чердаке с большой переплотненностью. В помещениях было грязно, так как картофель и капусту чистили в жилой части барака. Следует отметить халатность охраны, в результате чего военнопленные задерживались сотрудниками УНКВД в пивных, парикмахерских и на улицах г. Куйбышева. Были случаи, когда их приводили гражданские лица. Так, 18 ноября 1945 г. был доставлен в УНКВД пленный Буль Иоганс, задержанный на улице. Что касается физического состояния пленных, то, по данным обследования лагеря № 400 в 1946 г., увеличи-

лось число лазаретных больных в 6 раз. Основные болезни – дистрофия (32 %), пневмония (10 %). Наблюдался рост смертности: в октябре – 8, ноябре – 15, декабре – 1-ой декаде января – 57 человек [1, 518]. Причины: помещения не были подготовлены к зиме (температура в них была не выше 8°С, в лазарете – 10°С, отсутствовали умывальники, недостаточным было поступление дров (приходилось ломать уборные).

Следует также отметить имевшие место проблемы с питанием – сахар и жиры пленные не употребляли в течение нескольких месяцев; отсутствовал оборудованный пищеблок – еда готовилась на воздухе. Так как не имелось столовых, пленные принимали пищу прямо на улице. Мастерских по ремонту обуви и одежды не было из-за отсутствия помещений; лазарет был переполнен, нары сплошные, санпропускником не производилась санобработка, не было лечебного питания и организовать его не представлялось возможным; в течение 3-х месяцев отсутствовало мыло. В результате лагерь был закрыт, пленных перевели в лагерь № 324, в котором обстановка складывалась несколько лучше.

Что касается Чувашской АССР, то на ее территории функционировали 3 лагеря, предназначенные как для военнопленных, так и интернированных: Козловский № 89, Чебоксарский № 118 (509) и Алатырский № 463. Козловский лагерь № 89 был сформирован в 1942 г. на основании приказа НКВД № 001602 и предназначался для рядового и младшего командного состава [1, 561]. Он делился на 2 участка и располагался в 5 и 8 км от г. Козловка соответственно [3, 28]. Начальник – старший лейтенант государственной безопасности А. Ф. Кий. Несмотря на то что в лагере планировалось содержать 1500 военнопленных, реальный лимит составлял 1232 человека. Характеризуя бытовые условия, следует отметить слабую организацию отопления, кроме того, бараки требовали капитального ремонта и утепления на зимний период, питание контингента не соответствовало нормам, горячая пища почти не выдавалась, только 500 г хлеба, в связи с чем от контингента поступали многочисленные жалобы на невозможность работать. Кроме того, рабочий день длился 12 часов, что приводило к сильному переутомлению, имелись проблемы в связи с недостатком инструментов и спецодежды, что негативно сказывалось на здоровье контингента [3, 37]. В начале 1943 г. лагерь был ликвидирован в связи с его нерентабельностью, высокой заболеваемостью и смертностью военнопленных.

Начиная с 1944 г. в результате успешных боевых действий Красной Армии и, следовательно, в связи с возрастанием численности захваченных пленных в Чувашии были открыты новые лагеря. Чебоксарский лагерь № 118 был сформирован в 1944 г. и предназначался первоначально только для военнопленных, был рассчитан на пребывание 800 человек. В начале 1945 г., в связи с поступлением интернированных гражданских немцев из Восточной Пруссии, он сменил номер на 509. Лагерь имел 3 отделения: в Чебоксарах на территории завода № 320, в Канаше при вагоноремонтном заводе и на левом берегу р. Волги при торфопредприятии. Контингент интернированных поступил в Чебоксары 9 апреля 1945 г. в количестве 1968 чел., из них в отделение № 1 было направлено 1111 женщин, в отделение № 2 – 857 мужчин. В сентябре 1945 г. в открывшееся отделение № 3 было переведено 297 узников. Лагерь посменно возглавляли полковник В. У. Савенко, подполковник Д. Т. Зарин и майор Г. Ф. Юденков [4, 39]. Как и во многих лагерях, имели место бытовая неустроенность, пониженные нормы питания; отсутствовали постельные принадлежности, нормальная одежда, обувь. Службы снабжения игнорировали свои обязанности, имели место хищения продуктов, предназначенных для спецконтин-

гента. Так, за необеспечение узников лагеря матрацами технику-интенданту 1-го ранга Г. Ф. Брюшкову был объявлен выговор [5, 10]. В конце 1945 г. лагерь № 509 был закрыт в связи с репатриацией большинства контингента.

Алатырский лагерь № 463 был открыт в 1946 г. Начальником был назначен старший лейтенант Пучков. Кроме того, в лагере действовало отделение № 2, которое возглавлял майор Г. Ф. Юденков, бывший начальник Чебоксарского лагеря № 509 [6, 17]. Лагерь был рассчитан на содержание 800 чел., предназначался для военнопленных рядового и младшего командного состава. Как и в других учреждениях НКВД-МВД, контингент размещался в бараках, в которых имелись нары. Применительно к бытовым условиям необходимо выделить недостаточное отопление. Кроме того, бараки требовали капитального ремонта и утепления, питание контингента не соответствовало нормам. Военнопленные сами заготавливали дрова. Следует отметить, что в 1946 г. в СССР имели место перебои с продовольствием, что не могло не отразиться на питании лагерного контингента. Следовательно, росли заболеваемость и смертность. В 1947 г. благодаря принятым мерам ситуация изменилась к лучшему, 93,8 % контингента могли использоваться как трудовой ресурс, что свидетельствовало о хорошем физическом состоянии военнопленных. В конце 1947 г. лагерь был ликвидирован, а его обитатели репатриированы.

Резюме. Анализ документов и материалов показывает, что материально-бытовое устройство в лагерях военнопленных на территории Среднего Поволжья в целом было идентичным, с отклонениями в худшую или лучшую сторону. Мы считаем, что в более выгодном положении находились военнопленные-офицеры и контингент оздоровительных лагерей, так как уровню их жизни уделялось большее внимание.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Военнопленные в СССР: 1939–1956 гг. Документы и материалы* / под ред. М. М. Загоруйко. – М. : Логос, 2000. – 1118 с.
2. *Сануков, К. Н.* Лагеря военнопленных в Марийской АССР (1941–1948 годы) / К. Н. Сануков, Н. Г. Белкина // *Марийский археографический вестник. Научно-практический ежегодник*. – Йошкар-Ола, 2010. – С. 88–106.
3. *Информационный центр МВД Чувашской Республики (ИЦ МВД ЧР)*. – Ф. 53. – Оп. 1. – Д. 1.
4. *ИЦ МВД ЧР*. – Ф. 50. – Оп. 1. – Д. 1.
5. *ИЦ МВД ЧР*. – Ф. 50. – Оп. 1. – Д. 2.
6. *ИЦ МВД ЧР*. – Ф. 52. – Оп. 1. – Д. 4.

УДК 378.096

**ХАРАКТЕРИСТИКА АЙКИДО
КАК ВИДА ЯПОНСКОГО БОЕВОГО ИСКУССТВА
И СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

**THE CHARACTERISTICS OF AIKIDO AS A KIND OF JAPANESE BATTLE ART
AND MEANS OF PHYSICAL EDUCATION**

А. Г. Миронов

A. G. Mironov

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. В работе проводится теоретический анализ литературных данных, раскрывающих особенности айкидо как вида японского боевого искусства и средства физического воспитания.

Abstract. The theoretical analysis of literary data revealing characteristics of aikido as a kind of Japanese battle art and means of physical education is carried out in the article.

Ключевые слова: *айкидо, история, средство, профессионально-прикладная физическая подготовка, техника и тактика, педагогический потенциал.*

Keywords: *aikido, history, resource, professional-applied physical preparation, engineering and tactics, pedagogical potential.*

Актуальность исследуемой проблемы. В соответствии с концептуальными положениями синергетического подхода решение задач развития специфических физических и психических свойств, необходимых работникам правоохранительных органов для успешного выполнения профессиональных задач, может быть осуществлено и осуществляется на практике через применение различных средств физической культуры.

Одним из эффективных, на наш взгляд, средств является айкидо. Овладение умениями и навыками применения боевых приемов данного вида восточных единоборств обеспечивает, с одной стороны, преимущество сотрудников правоохранительных органов в силовом противоборстве с противником, с другой – существенно сокращает риск утраты здоровья и возможной гибели. Необходимым условием эффективного применения айкидо в качестве средства профессионально-прикладной физической подготовки будущих юристов является знание сущности и содержания айкидо.

В связи с этим цель нашего исследования заключалась в теоретическом анализе и обобщении анализа литературных данных, раскрывающих особенности айкидо как вида японского боевого искусства и средства физического воспитания.

Материал и методика исследований. Для достижения поставленной цели нами применялся метод теоретического анализа и обобщения научно-методической литературы по проблеме исследования.

Результаты исследований и их обсуждение.

История айкидо. Многие исследователи считают Древний Китай родиной боевых искусств. В современном Китае, по данным А. Е. Тараса [14], культивируется более 36 стилей боевых искусств. Айкидо же родилось в Японии и было создано в 1942 г. мастером Уэсибой Морихэем (1883–1969 гг.), потомком старинного самурайского рода. Иероглифическое написание слова «айкидо» состоит из трех иероглифов: (Ай) означает любовь, гармонию; (Ки) – внутреннюю, духовную энергию; (До) – путь. «Айки» означает воздействие сильного духом человека на слабого духом для полного обездвиживания последнего [4].

Долгое время айкидо было покрыто завесой тайны и доступно только узкому кругу посвященных. Социально-политическая обстановка в годы после рождения айкидо оказала значительное влияние на развитие этого боевого искусства. Морихэй Уэсиба распространял айкидо в основном среди очень ограниченного круга интеллектуалов и высокопоставленных лиц и никогда не предлагал сделать его достоянием масс. Послевоенные изменения привели к перестройке управления и политики айкидо. В 1948 г. правительство в лице Министерства просвещения Японии формально признало новую организацию – Общество Айкикай – как единственную официальную, государственную организацию, занимающуюся развитием искусства айкидо. Примерно к 1955 г. организационная перестройка управления и политики айкидо в Японии завершилась. Об айкидо узнала вся страна. С начала шестидесятых годов стали создаваться университетские организации айкидо. В 1976 г. была создана Всеяпонская Ассоциация Айкидо. В 1984 г. около 200 японских университетов имело клубы айкидо, учителей в которые присылало непосредственно Общество Айкикай [1].

В России айкидо появилось в конце 1982 – начале 1983-х годов, когда группа энтузиастов из МГУ им. М. В. Ломоносова под руководством г-на Оно Хироси (стажера русского языка филологического факультета) в течение 8 месяцев знакомились с айкидо. После его отъезда на родину занятия не прекратились, и в 1983 г. при спортклубе МГУ была официально открыта экспериментальная секция айкидо. К 1985 г. в ней занимались около 60 человек. Весной 1989 г. Оно-сан снова приехал в Москву. На этот раз его визит был непродолжительный, но он смог уделить время секции айкидо и провел несколько тренировок. В ноябре этого же года Всемирный Центр Айкидо признал клуб айкидо МГУ в качестве своего филиала. После этого начались регулярные визиты японских специалистов в Москву и российских инструкторов в Японию. Первый официальный визит делегации Хомбу состоялся в 1991 г., а уже осенью 1992 г. Москву посетил внук основателя айкидо Уэсиба Моритэру (тогда еще в качестве директора Хомбу). После этого семинары стали ежегодными. Они проходили под руководством инструктора Хомбу – Курибаяси Т. (6 Дан, Сихана). Кроме Москвы, подобные семинары были проведены в других городах России (Иркутск, Йошкар-Ола, Сочи, Краснодар, Пермь), а также в Киргизии и Армении. Московский филиал принял активное участие в организации официальных визитов делегации ведущих инструкторов Хомбу в Европу в 1993 и 1995 гг., которые проводились под эгидой Японского Фонда. В рамках дней японской культуры, проводимых Посольством Японии в России, были организованы показательные выступления по айкидо. К этому

времени Московский филиал начал разрастаться. В 2001 г. руководством Хомбу Додзе было принято решение о реорганизации Московского филиала. К нему присоединили клубы «Койнобори» (руководитель М. Л. Карпова) и клуб МГТУ (ныне «Дзикисинкай», руководитель О. К. Найдов-Железов). В рамках московского филиала стали существовать три независимых отделения, каждое из которых имело свое название. Бывшему московскому филиалу Досю (Уэсиба Моритэру) дал новое название «Оосинкан». Теперь отделение стало называться «Отделение “Оосинкан” Московского филиала Всемирного Центра Айкидо». Иероглиф «Оо» означает второе чтение одного из иероглифов в имени Моритэру, иероглиф «син» – сердце, иероглиф «кан» – дом (хранилище). Выпускники старейшей секции МГУ, окончив университет, уехали в свои родные города, где открыли секции айкидо. Отделение «Оосинкан» имеет свои филиалы в 25 городах России и два зарубежных филиала в Армении и Киргизии [7].

Техника и тактика айкидо. Все боевые искусства требуют не только отличной физической подготовки, но и умения мобилизовать свою психику в необходимый момент. Решающими факторами при выработке силы духа являются концентрация внимания (отрешенность от всего постороннего), медитация и следование ритуалу. Во многих боевых искусствах используется медитация, которая нацелена на выполнение предельно точных движений и на воспитание способности бойца мгновенно реагировать на любое движение соперника. После воспитания самообладания, трезвости мысли и хладнокровия следовала физическая подготовка бойца, повышение которой достигалось ежедневными многочасовыми тренировками по совершенствованию техники, развитию выносливости, силы, координации, выработке инстинктивной реакции.

Боевое искусство айкидо объединило в уникальную систему физического и духовного совершенствования все практические приемы самозащиты, искусства фехтования на мечах и копьях, Дзю-дзюцу (переводится как мягкая, податливая техника, возникшая в XVI веке), Айки-дзюцу и другие более древние виды боевых искусств [4].

В основу тактики айкидо положено умение уступить натиску соперника до момента попадания его в «ловушку». Затем его же действия использовались против него самого по принципу «поддаться, чтобы победить». Данная тактика применялась в Дзю-дзюцу [5].

От других боевых искусств, рожденных в Японии и ставших интернациональными, айкидо отличается ярко выраженным оборонительным характером, глубокой философией, в основе которой лежит принцип всеобщей гармонии через овладение энергией «Ки», отсутствием состязаний и системой тренинга, приемлемой для людей любого возраста, пола и физических возможностей. Айкидо – это искусство согласования, способ укрепления тела и духа, соединение в единое целое физической энергии, путь обретения гармонии [9]. В айкидо заложены следующие принципы: не противодействуй, одолей врага его же силой, убереги себя от ударов и удержи соперника от их нанесения. Защита основана на умении рационального соединения и использования энергии как нападающего, так и защищающегося. В поединке главное – уклониться от ударов и захватов с помощью круговых бросковых движений и удержаний [2]. Использование методик дзен-буддизма, направленных на концентрацию внимания и самодисциплины, отработку навыков дыхания, в айкидо формирует связь между мыслью и движением. В нужный момент эта связь срабатывает на подсознательном уровне, и необходимые приемы выполняются бессознательно.

Особенностью айкидо является использование круговых движений для выведения противника из равновесия. Движение в айкидо по кругу позволяет не только избежать жесткого столкновения, но и полностью сопровождать движение атакующего. Одно действие вытекает из другого. Все приемы и движения в айкидо элегантные и красивые. С самых азов этому уделяется большое внимание. Эти принципы верны также и на психологическом уровне. Настоящий мастер видит сознание противника и предупреждает все его действия.

Техника айкидо является наукой об обезвреживании, она использует все естественные возможности человеческого организма, силу нападения и принцип нанесения физического ущерба. Как и в других видах боевых искусств, каждый технический прием айкидо состоит из небольших составных частей. К ним относятся различные стойки, положения тела, позиции, дистанции боя, положения рук, перемещения центра тяжести тела, перемещения в пространстве и применения так называемой дыхательной системы. Они составляют суть технических приемов и определяют их действенность [3], [6].

Основу техники – базовые приемы – можно назвать грамматикой, а отдельные движения – составляющими ее буквами. Без знания должного количества букв этой грамматики невозможно познать высшие законы изучаемого предмета.

Изучение техники айкидо начинается с освоения базовых стоек: правосторонней и левосторонней. Ступни расположены на линии атаки под углом примерно 45 градусов друг к другу. Вес тела равномерно распределяется на обе ноги. Спина выпрямлена, плечи отведены назад. Руки находятся на бедрах. Ладони раскрыты. Оптимальное расстояние для работы в паре наблюдается тогда, когда партнеры слегка касаются друг друга кончиками пальцев. Перемещения в айкидо являются комбинацией вращательных и прямолинейных движений. Шаги не должны быть скованными или тяжелыми. Айкидока должен быть в любой момент готов к смене направления. Голова двигается в одной горизонтальной плоскости. Каждое промежуточное положение должно быть очень устойчивым. При любом перемещении центр тяжести начинает двигаться. Корпус всегда остается в вертикальном положении. В основной части занятий по айкидо практикуется многократное повторение приемов, пока они не становятся привычными. Большая часть тренировок проходит в работе с партнером. Как правило, один из партнеров атакует, а другой защищается. Партнеры поочередно меняются. Важно, чтобы оба партнера выполняли свои действия искренне и без страха падения. Для этого необходимы высокий уровень технико-тактических умений и навыков, своевременные перемещения, правильная оценка ситуации, быстрота и точность действий.

В немногих боевых искусствах разнообразные формы физической агрессии (атаки) анализируются столь тщательно, как в айкидо.

Под термином «атака» подразумевается неоправданная и неспровоцированная попытка нанести тяжелый вред другому человеку, ранить его или лишить его свободы. Атака происходит в результате соединения разных элементов. Множество факторов, скрытых и очевидных, соединяются вместе, чтобы в результате слиться в одну явную форму, называемую агрессией. Эти факторы можно разделить на две категории:

- внутренние факторы (сознательные, психологические);
- внешние факторы (физические, функциональные) [1], [2], [13].

Психологические факторы любой атаки формируют основу и предпосылки для преднамеренной агрессии. Это включает в себя желание нанести вред – частичное или полное принятие на себя ответственности за причинение вреда или боли. Подобное намерение можно определить по уже угрожающему поведению или же его можно обнаружить лишь в момент начала атаки.

Физические факторы атаки можно представить как части тела человека, которые он может использовать в качестве естественного оружия при невооруженной атаке.

Функциональные факторы включают в себя две стадии:

- динамическую – движение сближения, т. е. уменьшение дистанции между собой и предполагаемой жертвой;
- техническую – конкретная форма, которую принимает атака в виде удара, толчка и т. д.

Так же тщательно, как теория атаки, в айкидо анализируется теория защиты. Продолжительность любого защитного действия складывается из суммы времени, затрачиваемого на оценку ситуации, выбора конкретного приема и непосредственного его выполнения. Сначала принимается мысленное решение технико-тактической задачи, а затем оно реализуется практически. Недостаточно качественная техника движений ставит под сомнение успех в решении этой задачи. Любой процесс защиты содержит три стадии:

1. Восприятие. На этой стадии очевидными сигналами служат внешний вид человека, готовящегося к нападению, звук приближающихся шагов или ощущение физического контакта. На подсознательном уровне это может выражаться в том, что человек что-то ощущает, т. е. на первый взгляд все нормально, но что-то не так.

2. Оценка-решение. Оно представляет собой анализ разнообразных элементов атаки: силы, динамической инерции, скорости и направления. В зависимости от результатов оценки принимается решение, какую именно технику наиболее целесообразно применить в данном случае.

3. Реакция. Решение воплощается в жизнь посредством движения – действия, состоящего в проведении конкретного приема [3].

Эффективность защитной реакции в огромной степени зависит от того, какой промежуток времени проходит между осознанием начала атаки и первым защитным действием. Стратегическая цель занятий айкидо – тренированность практически одновременных восприятия, оценки-решения, реакции.

Согласно существующим в мире понятиям подлинно мобильный человек всегда должен быть готов не только свободно изменять свое местоположение в физическом смысле слова, но и мобилизовать весь свой духовный потенциал. Существующая в природе между людьми физическая дистанция, как правило, не допускает возможности непосредственного нападения. Поэтому нападающий, решивший действовать, должен подготовиться к атаке и занять соответствующую этой цели позицию. Обороняющийся в большинстве случаев имеет в этот момент (перед столкновением) большую свободу действий. Он может встретить нападение решительными действиями «ирими» (прямой вход) или умелым уклоняющимся движением «тэнкан» (поворот). Дистанция между партнерами – очень важный момент в боевом искусстве айкидо. В жизни человек выбирает наиболее подходящую дистанцию для каждого отдельного случая автоматически, руководствуясь правилами этикета, приличия, субординации или соображениями лич-

ного комфорта. Положение айкидоки относительно противника влияет на многое. Это и уместность начала оборонительных действий, и регулирование потока выбрасываемой физической и духовной энергии, и уверенное состояние разума.

Условно дистанцию в айкидо можно разделить на три сектора:

- дальняя дистанция, когда контакт на месте невозможен и противник может достать вас лишь прыжком, шагом или подпрыгиванием;
- средняя дистанция, при которой вас могут достать ударом ногой или ударом кулаком по пальцам руки; средняя, рабочая дистанция равна приблизительно 1,8 м для взрослого человека;
- дистанция ближнего боя, когда расстояние достаточно для удара кулаком в лицо или блокирующего действия [2], [8].

Дистанцию условно можно представить в виде трех кругов, в центре которых находится айкидока. Конечно, невозможен хорошая защита по всей окружности. Скорее, она наиболее эффективна в секторе спереди, хотя мастера айкидо высочайшего уровня прекрасно обороняются в любом направлении: и спереди, и сбоку, и сзади, и при одновременном нападении нескольких противников. Правильная дистанция должна быть не слишком длинной или короткой, так как это сразу усложняет контроль над ситуацией [8]. Дистанция в айкидо считается оптимальной, если свободно стоящие партнеры соприкасаются пальцами вытянутых рук. Изначально приемы айкидо создавались на основе приемов боя с мечом [10].

В айкидо дистанция варьируется в зависимости от сочетания стоек партнеров. Таких основных сочетаний два:

- взаимно-прямая стойка, при которой оба партнера принимают либо левую, либо правую диагональную стойку;
- взаимно-обратная стойка, когда один из партнеров стоит в правой стойке, а другой – в левой.

Принимая правильную стойку и дистанцию, необходимо все время держаться лицом к противнику независимо от действий, чтобы добиться преимущества [1]. Без точной оценки постоянно изменяющейся дистанции нельзя надеяться на преимущество и успех в схватке. Поэтому формирование «чувства дистанции» или оценка расстояния до противника является одним из самых сложных вопросов в айкидо.

Педагогический потенциал айкидо. Характерная для современного человека гиподинамия противоречит его биологической природе, нарушая функционирование различных систем организма, ухудшая состояние здоровья, снижая работоспособность и устойчивость к простудным и инфекционным заболеваниям. Одним из средств преодоления гиподинамии являются занятия айкидо, которые наряду с положительным влиянием на развитие физических качеств, повышение работоспособности и улучшение состояния здоровья обеспечивают личную безопасность в жизненных экстремальных ситуациях. Они придают человеку спокойствие и уверенность в себе, умиротворенность в сочетании с желанием действовать, настойчивость и организованность.

Боевые приемы айкидо состоят из нестандартных или ситуационных движений. Динамическая скоростно-силовая работа при выполнении боевых приемов айкидо способствует развитию физических качеств занимающихся.

На первых этапах изучения техники боевых приемов айкидо много времени уделяется развитию активной и пассивной гибкости, чему способствуют координационные движения, характеризующиеся повторением одних и тех же двигательных актов или плавно переходящие из одного в другой двигательный акт, дыхательные упражнения и растяжки в парах.

Все движения выполняются медленно и с большой амплитудой. С развитием гибкости увеличивается быстрота выполнения координационных движений. Происходит развитие способности к управлению двигательным аппаратом. Развитие гибкости и быстроты способствует развитию пространственной и временной точности движений, чувства времени, концентрации внимания.

Боевые приемы айкидо построены на резких изменениях направления и формы движений, поворотах, падениях, атакующих и защитных действиях. Поэтому их выполнение способствует развитию вестибулярной устойчивости. Эти движения также развивают ловкость, которая, в свою очередь, способствует хорошей ориентации в вероятной среде, предвидению возможной будущей ситуации, быстрой реакции на движущийся объект, умению легко управлять различными мышцами.

Выполнение боевых приемов айкидо характеризуется периодическими сокращениями и расслаблениями скелетных мышц, обеспечивающими перемещение тела и его частей с максимально возможным ускорением.

Одновременно с развитием гибкости, быстроты и ловкости боевые приемы айкидо развивают способность к длительному выполнению динамической скоростно-силовой работы без снижения эффективности, повышают уровень развития относительной силы.

Высокий темп выполнения боевых приемов, переменный по мощности режим двигательной активности, взрывной характер проявляемых мышечных усилий, выполнение действий в ситуации альтернативного выбора, вероятностной среде, необходимость сохранения координации при постоянном раздражении вестибулярного аппарата способствуют развитию соответствующих качеств и свойств личности.

Существенная роль при выполнении боевых приемов айкидо принадлежит сенсорным системам, особенно дистальным – зрительным и слуховым. При их выполнении наряду с развитием физических качеств повышаются острота и глубина зрения, формируется идеальный мышечный баланс глаз, увеличиваются размеры поля зрения, что способствует точному и полному восприятию действий нападавших. Интенсивно развивается слуховая сенсорная система, благодаря чему появляется лучшая ориентация в пространстве и во времени.

При выполнении боевых приемов айкидо основная рабочая фаза движений занимает десятые и сотые доли секунды, и, следовательно, все движения заранее и очень точно запрограммированы. При этом сама программа действия и имеющиеся двигательные навыки варьируются в зависимости от изменения условий их выполнения. Все эти условия ситуационной деятельности повышают: 1) возбудимость и лабильность нервных центров; 2) силу и подвижность нервных процессов; 3) помехоустойчивость к значительной нервно-эмоциональной напряженности; 4) специфические черты умственной работоспособности: развитие оперативного мышления, развитие большого объема и концентрации внимания, распределение внимания, способность к правильному принятию решений и быстрой мобилизации из памяти тактических комбинаций, двигательных навыков и умений для эффективного решения тактических задач [11], [12].

Резюме. Занятия айкидо способствуют развитию физических качеств и психических свойств, профессионально значимых для сотрудников правоохранительных органов. Поэтому они могут и должны применяться в профессионально-прикладной физической подготовке будущих юристов в процессе обучения в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Айкидо: искусство мира* / сост. А. Костенко ; пер. с англ. – Киев : София, 1997. – 256 с.
2. *Бранд, Р.* Айкидо: учение и техника гармоничного развития / Рольф Бранд ; пер. с нем. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 320 с. : ил. – (Боевые искусства).
3. *Вестбрук, А.* Айкидо и динамическая сфера / А. Вестбрук, О. Ратти. – Киев : София, 1997. – 368 с.
4. *Гвоздев, С. А.* Айкидо: самозащита от любого нападения (от новичка до черного пояса). Наставления мастера Морихея Уэшибы / С. А. Гвоздев. – Минск : Современ. сл., 1997. – 253 с.
5. *Кано, Д.* Кадокан дзюдо / Д. Кано ; пер. с англ. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2000. – 115 с.
6. *Карпова, М. Л.* Айкидо – путь к гармонии / М. Л. Карпова // Восточные единоборства. Мифы и реальность : научно-методический сборник. – М. : Спортинформ, 1990. – С. 27–49.
7. *Межрегиональное объединение айкидо Оосинкан России.* Филиал Всемирного Центра Айкидо. О клубе – история клуба [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.aikido-moscow.ru/content/history.html>
8. *Мисцуги, С.* Айкидо и гармония в природе / С. Мисцуги. – Киев : София, 1998. – 304 с.
9. *Об Айкидо* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.aikidoka.ru/aikido/12-about_aikido.html
10. *Савилов, В. А.* Кэндо – путь к мужеству и благородству : кн. для учащихся ст. кл. / В. А. Савилов. – М. : Просвещение, 1992. – 144 с. : ил.
11. *Смирнов, В. М.* Физиология физического воспитания и спорта : учеб. для студ. сред. и высш. учебных заведений / В. М. Смирнов, В. И. Дубровский. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 608 с. : ил.
12. *Солодков, А. С.* Физиология человека: общая, спортивная, возрастная : учебник / А. С. Солодков, Е. Б. Сологуб. – М. : Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2001. – 520 с. : ил.
13. *Тамура, Н.* Айкидо / Н. Тамура. – Киев : Хэда плюс, 1997. – 254 с.
14. *Тарас, А. Е.* Боевые искусства. 200 школ боевых искусств Востока и Запада: традиционные и современные боевые единоборства Востока и Запада : энциклопедический справочник / А. Е. Тарас. – Минск : Харвест, 1996. – 640 с.

УДК 621.311(470.344)“1950/1980”

**ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ ЭНЕРГООБЕСПЕЧЕНИЯ
В ЧУВАШИИ В 1950–1980 гг.**

**FORMATION OF A UNIFIED SYSTEM OF POWER SUPPLY
IN THE CHUVASH REPUBLIC IN THE 1950–1980 s**

В. В. Натёсова

V. V. Natesova

*ФГБОУ ВПО «Московский авиационный институт
(национальный исследовательский университет)», г. Москва*

Аннотация. Рассматривается история формирования системы энергообеспечения в Чувашии в 1950–1980 гг. В течение этого периода энергосистема республики выросла из отдельных разрозненных маломощных электростанций, предприятий и колхозов в единую энергосистему, состоящую из мощных ТЭЦ, Чебоксарской ГЭС, электросетей и подстанций, снабжающих электроэнергией всю территорию Чувашии. Был организован также процесс подготовки кадров для энергетической отрасли промышленности. Все это явилось важным этапом на пути экономического развития республики.

Abstract. The history of formation of the energy supply system in the Chuvash Republic in 1950–1980 s is analyzed. During this period the power system of the republic has grown from a separate low-power isolated power enterprises and collective farms to a power grid, consisting of powerful heat and power plants, Cheboksary hydroelectric power station, power lines and substations that supply the entire territory of the Chuvash Republic with electricity. The process of training for the energy industry was organized. This was an important step towards economic development of the republic.

Ключевые слова: Чувашия, энергосистема, электрификация, сельское хозяйство, квалифицированные кадры, промышленность.

Keywords: Chuvashia, power system, electrification, agriculture, skills, industry.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена значимостью энергетической отрасли в социально-экономическом развитии России и, в частности, Чувашии. Исследование предыдущего опыта, его анализ способствуют глубокому осмыслению последствий энергетической политики, понимание которой необходимо для выбора правильного пути в настоящем.

Материал и методика исследований. Исследование формирования энергосистемы Чувашии проводилось аналитическим методом на материалах РГУ «Государственный исторический архив Чувашской Республики», РГУ «Государственный архив современной истории Чувашской Республики», монографий, статистических сборников, периодической печати, а также на материалах проведенных ранее другими авторами исследований и публикаций.

Результаты исследований и их обсуждение. К середине XX в. энергобазу Чувашии представляли отдельные маломощные электростанции, построенные до войны или

эвакуированные в ее начале из прифронтовой зоны предприятий. Эвакуация оборудования с 28 заводов, цехов и фабрик усилила промышленность республики, но вместе с тем поставила необходимость развития энергосистемы Чувашии. При предприятиях республики строились многие мини-электростанции. Так, например, была построена ТЭЦ хлопчатобумажного комбината и пущена в эксплуатацию в 1953 г. Однако со временем стало понятно, что без единого центра справиться с задачами энергоснабжения очень сложно. В этой связи постановлением Совета Министров РСФСР от 1 июня 1957 г. № 495 и распоряжением Совета Министров РСФСР от 4 сентября 1957 г. № 4586 было создано Чувашское районное энергетическое управление (РЭУ) «Чувашэнерго» – главное управление эксплуатации энергосистем центра «Главцентрэнерго» Министерства энергетики и электрификации СССР [12]. В ведение управления были переданы из Министерства электростанций СССР Чебоксарская ТЭЦ и из Министерства коммунального хозяйства Чувашской АССР – Заволжская электростанция, Чебоксарские городские электрические сети и Алатырская ТЭС со всеми сетями и подстанциями.

Передача электростанций от Министерства коммунального хозяйства Чувашской АССР была осуществлена постановлением Совета Министров РСФСР от 29 августа 1957 г. № 4169, постановлением Совета Министров Чувашской АССР от 15 октября 1957 г. № 1291 и распоряжением Чувашского совнархоза от 14 сентября 1957 г. № 19 [11]. Таким образом, РЭУ стало полноправным хозяином энергетического хозяйства республики.

Одним из первых мероприятий управления было объединение станций в городе Чебоксары на параллельную работу, что резко улучшило электроснабжение города. Однако этого было недостаточно для реализации плана развития Чувашии в течение грядущей семилетки.

Образ республики в будущем помогает увидеть проект перспективного плана развития народного хозяйства по Чувашской АССР на 1959–1965 гг., разработанный в соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 19 сентября 1957 г. № 1146. Лейтмотивом этого плана явилось широкое развитие определенных отраслей промышленности, обусловленных такими специфическими особенностями республики, как высокая плотность населения и выгодное географическое положение.

На 1958 г. в республике проживало 1185 тысяч человек, из которых 850 тысяч – сельчане. По плотности населения – 61 чел./1 км² – Чувашская АССР занимала второе место в РСФСР после Московской области [4, л. 1]. И вместе с тем в промышленности был занят невысокий процент трудоспособного населения (табл. 1). Значительная часть занималась сельским хозяйством и почти половина не была вовлечена ни в работу промышленности, ни сельского хозяйства [4, л. 2].

Таблица 1

Занятость населения Чувашии в 1955-1958 гг.

Год	На предприятиях, %	В сельском хозяйстве, %	Прочее, %
1955	16,3	36,9	46,8
1956	15,2	36,5	48,3
1958	15	35,8	49,2

Исходя из этого можно было ожидать рост трудоспособного населения по следующим причинам:

1. Электрификация сельского хозяйства освободит значительную часть рабочей силы.
2. Прирост населения Чувашии ежегодно составляет 20 тыс. человек в год.
3. Ежегодно оканчивают школу 18 тыс. человек, что тоже дает трудовые ресурсы.
4. Население Чувашии на 73 % состоит из коренных жителей, следовательно, здесь низкий процент миграции, а это положительно скажется на закреплении кадров на предприятиях [4, л. 2].

Чувашия имела выгодное географическое положение в центральной части России на пересечении водных путей рек Волги и Суры, а также железнодорожных магистралей с востока на запад «Москва – Новосибирск» и с севера на юг «Чебоксары – Харьков», что давало ей преимущественные условия для транспортировки сырья и изделий. По территории Чувашии также проходил газо- и нефтепровод из Татарской АССР в Горьковскую область, что могло обеспечить республику топливом и сырьем для химической промышленности [4, л. 3]. Поскольку Чувашия была бедна полезными ископаемыми, которые представлены в основном глиной, песком, известняком и пр., но в то же время имела высокую плотность населения, целесообразно было развивать здесь такие отрасли промышленности, которые при минимальном требуемом сырье нуждались бы в больших трудовых ресурсах.

Таким образом, проектом плана развития народного хозяйства было предложено развивать:

1. Машиностроение, электро- и радиотехнику, средства амортизации [4, л. 4].
2. Химическую промышленность, а именно: анилино-красочный комбинат, завод глубинного синтеза газа, завод вязкого корда; также расширить Вурнарский химический завод [4, л. 5].

При этом необходимо было полное обеспечение экономики региона в электроэнергии, в том числе электрификация транспорта, особенно в связи с развитием химической промышленности, а также обеспечение нужд сельского и коммунального хозяйства и бытовых нужд. Проектируемая Чебоксарская ГЭС могла бы стать таким источником [4, л. 3].

Проектное задание на строительство Чебоксарской ГЭС в Пихтулинском створе (4 км ниже Чебоксар) было разработано еще в 1950-е годы институтом «Гидроэнергопроект». На основании этого проектного задания в 1959 г. Совет Министров РСФСР своим распоряжением запретил строительство городских сооружений в зоне будущего Чебоксарского водохранилища. В 1960 г. дальнейшее проектирование Чебоксарской ГЭС было поручено Куйбышевскому филиалу Гидропроекта, который пришел к выводу, что выбор створа, компоновка основных сооружений ГЭС и отметка уровня водохранилища требуют корректировки. Эта корректировка была выполнена в 1963 г. При этом основные сооружения предлагалось разместить в Ельниковском створе (11 км ниже Чебоксар), а отметка верхнего бьефа была определена 68.0 м, из соображений создания глубоководного пути на участке Волги от Чебоксар до г. Городец (створ Горьковской ГЭС).

Однако проектное задание на строительство ГЭС было рассмотрено и согласовано Госпланом СССР, Госстроем СССР и утверждено Советом Министров СССР лишь 22 января 1967 г. Эта дата и считается началом строительства Чебоксарской ГЭС.

Но вернемся к началу 1960-х годов. К этому времени стало совершенно понятно, что «отсутствие единой закольцованной электроэнергетической сети создает ненадежность энергоснабжения промышленности, снижая энерговооруженность и производительность труда в ней» [6].

В связи с этим стали предприниматься следующие меры. Руководствуясь постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по устранению недостатков в использовании электроэнергии в народном хозяйстве» от 13 февраля 1960 г., обком КПСС и Совет Министров Чувашской АССР приняли план электрификации республики, который предусматривал за счет строительства линий электропередач и опорных базовых подстанций в течение 1960–1965 гг. ликвидировать 380 мелких, нерентабельных электростанций. Был также намечен ремонт линий электропередач и электрических линий уличного освещения, за счет чего предполагалось снизить в них потери электроэнергии [2].

В конце декабря 1961 г. началось объединение электрических сетей и электростанций Чувашии. Были образованы Чувашские электрические сети (ЧЭС) из Чебоксарских городских сетей с шестью районами электросетей: Чебоксарским городским, Чебоксарским сельским, Алатырским, Канашским, Шумерлинским и Цивильским.

Чувашия имела к этому времени ТЭЦ хлопчатобумажного комбината, но поскольку планировалось строительство нового химического комбината, который требовалось снабжать паром и энергией, и ряда других предприятий в г. Чебоксары, а также для теплофикации города в целом, то встала необходимость постройки и пуска ТЭЦ-2 мощностью 100 МВт. В соответствии с указаниями Госплана РСФСР в 1960 г. было запланировано начало ее строительства [5].

В дальнейшем было принято решение обеспечивать паром и электроэнергией Чебоксарский химкомбинат отдельной Новочебоксарской ТЭЦ-3, при этом проектирование и строительство ТЭЦ-2 было приостановлено. Но в мае 1973 г. строительство ТЭЦ-2 возобновилось и лишь 31 марта 1979 г. ее первая очередь была сдана в эксплуатацию.

В декабре 1965 г. появляется на карте г. Новочебоксарск, а датой рождения Новочебоксарской ТЭЦ-3 стало 31 декабря 1965 г., т. е. спустя 4 года после начала ее строительства. Проектная мощность станции для обеспечения молодого города и быстро развивающегося промышленного комплекса была установлена 210 МВт. Были построены первые ЛЭП в 110 кВ «Зеленодольск – Чебоксары» с базовыми подстанциями по всей республике и в 220 кВ «Киндеры – Чебоксары».

После пуска первой очереди ГЭС планировалось завершить электрификацию всей территории Чувашии. В очередной раз встал вопрос о подготовке высококвалифицированных технических кадров. До этого времени кадровый вопрос решался в основном за счет прибывающих по распределению молодых специалистов из других регионов. Однако много инженерных мест было занято практиками-самоучками. От этого страдала дисциплина на предприятиях, качество продукции, был высок процент травматизма. По инициативе Правительства Чувашии Совет Министров СССР принял решение об открытии на базе Чебоксарского филиала Горьковского политехнического института Волжского филиала Московского энергетического института, что существенно облегчило задачи республики по обеспечению предприятий квалифицированными кадрами.

Параллельно велась работа, связанная с реализацией постановления Совета Министров РСФСР от 10 апреля 1961 г. № 395 «Об электрификации сельского хозяйства РСФСР в 1961–1965 гг.» [3, л. 33].

В постановлении бюро обкома КПСС и Совета Министров Чувашской АССР от 19 апреля 1963 г. «Об электрификации колхозов и совхозов республики» говорилось, что «необходимо ликвидировать мелкие дизельные и тепловые электростанции (427 шт. со средней мощностью 25 кВт) с сохранением в 1965 г. 7 ТЭС и нескольких передвижных электростанций, при этом все станции необходимо объединить в параллельную работу» [3, л. 25–26].

В послевоенные пятилетки и в первые годы семилетки в электрификации сельского хозяйства большое внимание уделялось сооружению колхозных и межколхозных тепловых и гидроэлектростанций, но в последние годы семилетки большая работа проводилась по присоединению колхозов и совхозов к государственным электросетям, что было значительно выгоднее. В ноябре 1963 г. была введена в строй линия электропередач Заинская ГРЭС – Казань – Чебоксары, за счет которой Чувашия впервые была подключена к Татарской энергосистеме, а вместе с этим и к государственной электросети.

Этим успехам способствовало и создание в 1963 г. службы сельской электрификации «Чувашэнерго». Ее коллектив проводил основную работу по подготовке специалистов-электриков, планированию сельской электрификации, осуществлял прием в эксплуатацию законченных монтажом воздушных линий и подстанций.

Потребление электроэнергии сельским хозяйством за эти годы значительно возросло. Если в 1959 г. было использовано 17 млн. кВт·ч электроэнергии, то в 1965 – 65,3 млн., т. е. увеличилось в 3,2 раза. Основная масса потребленной сельской местностью электроэнергии вырабатывалась государственными и промышленными электростанциями (в 1965 г. она составляла, например, 51,5 млн. кВт·ч). За семилетие отпуск электроэнергии сельскому хозяйству от государственных электросетей возрос в 11 раз. Это позволило резко увеличить число колхозов и совхозов, пользующихся электроэнергией, и соответственно – освободить значительную часть трудоспособного населения [13].

Таким образом, в конце семилетки 86,2 % колхозов республики пользовались электроэнергией. Возросло число полностью электрифицированных колхозов. Об этом говорит тот факт, что в последнем году семилетки колхозы и совхозы Чувашии 78,9 % потребленной электроэнергии получали от государственных электростанций.

Несмотря на успехи электрификации, ощущалась острая нехватка электриков. Из-за неграмотности рабочих постоянно присутствовал травматизм, страдало качество ремонта сетей и установок, остро ощущался недостаток квалифицированного персонала [7, л. 117]. Зачастую электрифицировать колхозы и совхозы направляли учащихся техникумов и вузов [7, л. 69]. В этой связи было намечено в течение 1965 г. по линии районного энергетического управления «Чувашэнерго», республиканского Управления профессионально-технического образования и Чебоксарского учебного комбината Волго-Вятского совнархоза подготовить 620 электриков для колхозов и совхозов [7, л. 72]. А в ноябре 1965 г. Чебоксарский учебный комбинат был передан в ведение РЭУ «Чувашэнерго». Службой «Промсельэнергетик» и «Чувашэнерго» занятия проводились непосредственно в производственных учреждениях.

Но уже в 1966 г. вопрос подготовки кадров для электрификации сельского хозяйства стал решаться в высших органах власти СССР. Бюро обкома КПСС и Совет Министров

стров Чувашской АССР во исполнение постановления Совета Министров РСФСР от 5 октября 1966 г. № 818 «Об электрификации сельского хозяйства Чувашской АССР в 1966–1970 гг.» установили порядок определения Министерством сельского хозяйства и Министерством финансов Чувашской АССР количества штатных должностей специалистов-электриков/инженеров-техников/ и электромонтеров в совхозах в зависимости от энергооборуженности хозяйства [8].

Чувашское республиканское управление профессионально-технического образования стало готовить электромонтеров повышенной квалификации для сельского хозяйства Чувашской АССР [9].

Параллельно продолжались преобразования в самой энергосистеме Чувашии. В июле 1966 г. на базе Алатырской ТЭС и трех электросетевых участков были образованы Алатырские электрические сети. В 1968 г. образовались Южные электрические сети, выделившись из Чувашских электрических сетей (ЧЭС). Спустя несколько месяцев приказом по РЭУ «Чувашэнерго» от 14 июня 1968 г. ЧЭС реорганизованы в Северные электрические сети [1].

Таким образом, если в 1966 г. было электрифицировано 75 % населенных пунктов колхозов и совхозов, то в 1970 г. – все.

В результате осуществления сплошной электрификации сельское хозяйство республики стало больше получать и потреблять электроэнергию.росло потребление электроэнергии от государственных электростанций. Если в 1966 г. колхозы и совхозы республики от государственной энергосети получили 87% потребленной электроэнергии, то в 1970 г. — до 100 %. Несомненно, это стало большим шагом на пути к экономической и социальной обеспеченности населения республики, а также росту производства сельскохозяйственной продукции, которая обеспечивала не только саму республику, но и делала поставки в Центральную Россию.

Директивами XXIV съезда КПСС по девятому пятилетнему плану была определена необходимость дальнейшего развития энергетики и электрификации для обеспечения значительного подъема экономики и уровня жизни народа. Перед энергетиками была поставлена цель – повысить уровень электрификации производства, расширить внедрение электротехнических процессов, в частности, на основе рациональной концепции производства постепенно ликвидировать мелкие котельные и электросиловые установки для производства энергии [14].

Помимо грамотной руководящей работы РЭУ и местных органов власти, это требовало дальнейшего повышения уровня квалификации рабочих и ИТР. В Чувашии постановлением Бюро обкома КПСС и Совета Министров ЧАССР от 20 января 1976 г. № 48 открылось городское ПТУ № 19 в г. Чебоксары, а уже в августе 1976 г. был объявлен первый прием учащихся из числа выпускников средних школ и демобилизованных воинов. Училище готовило квалифицированных рабочих с получением среднего образования.

Подготовкой ИТР занимались вузы и техникумы. К 1980-м гг. «Чувашэнерго» имело отношения на основе договоров о молодых специалистах с 3 вузами (Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, Саратовский политехнический институт, Ивановский энергетический институт) и 2 техникумами (Чебоксарский энерготехникум, Казанский энерготехникум). Это позволяло на месте удовлетворять потребности предприятий в молодых специалистах.

Заметим, что в 1976 г. Министерство энергетики и электрификации СССР активно внедряло политику воспитания квалифицированных кадров на предприятиях. Об этом говорят приказы от 21.05.1976 г. № 200 «О создании устойчивых кадров, овладении ими техникой и технологией работ» и от 26.04.1976 г. № 30/а «О дальнейшем развитии движения наставников молодых рабочих» [10, л. 14, 16]. Наставничеству отводилась немалая роль в формировании качественного кадрового состава предприятий.

Таким образом, к началу 1980-х годов в Чувашии складывается определенная система энергообеспечения. Она дополняется запуском в 1981 г. Чебоксарской ГЭС, которая, несмотря на пуск на промежуточной отметке в 63 м, обеспечила устойчивое снабжение электроэнергией территории Чувашии. А в 1987 г. в состав «Чувашэнерго» вошло вновь созданное предприятие «Спецэнергоремонт», в обязанности которого входил ремонт зданий электрических станций, подстанций, объектов жилья, соцкультбыта и дорог.

Резюме. Мы видим, что развитие энергетики Чувашии напрямую зависело от развития промышленности республики, толчком для которого послужила эвакуация оборудования с заводов и фабрик в начале 1940-х гг., а также такие специфические особенности региона: высокая плотность населения и выгодное географическое положение. Немалую роль в развитии промышленности сыграл и оборонный комплекс страны, оборудование для которого поставляли некоторые заводы республики. К концу 1980-х гг., несмотря на возникавшие трудности, была создана единая система энергообеспечения Чувашии, которая включала в себя несколько ТЭЦ, ГЭС, предприятия обслуживания энергосистемы, развитую сеть электрических линий, включающую в себя сельские подстанции, а также отлаженную систему подготовки высококвалифицированных технических кадров для энергетической отрасли промышленности. Несомненно, это стало большим шагом на пути к экономической и социальной обеспеченности населения республики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов, В. Е. Энергетика Чувашии: вчера и сегодня / В. Е. Белов, П. Е. Ермолаев. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2003. – С. 14.
2. ГАСИ ЧР. – Ф. 1. – Оп. 28. – Д. 668. – Л. 33.
3. ГАСИ ЧР. – Ф. 1. – Оп. 26. – Д. 1056. – Л. 23, 24.
4. ГИА ЧР. – Ф. 210. – Оп. 29. – Д. 20. – Л. 1–5.
5. ГИА ЧР. – Ф. 210. – Оп. 29. – Д. 20. – Л. 7, 8.
6. ГИА ЧР. – Ф. 210. – Оп. 29. – Д. 37. – Л. 248.
7. ГИА ЧР. – Ф. 210. – Оп. 29. – Д. 98. – Л. 69, 72, 117.
8. ГИА ЧР. – Ф. 210. – Оп. 29. – Д. 203. – Л. 2.
9. ГИА ЧР. – Ф. 210. – Оп. 29. – Д. 252. – Л. 3.
10. ГИА ЧР. – Ф. 210. – Оп. 29. – Д. 1623. – Л. 14, 16.
11. ГИА ЧР. – Ф. 2309. – Оп. 1. – Д. 1а. – Л. 8.
12. ГИА ЧР. – Ф. 2309. – Оп. 1. – Д. 3. – Л. 20.
13. Петров, Г. П. Энергетика советской Чувашии / Г. П. Петров. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1971. – 130 с.
14. XXIV съезд КПСС. Стенографический отчет. Т. 2. – М., 1971. – С. 252.

УДК 376+373

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДВУЯЗЫЧНЫМ ДЕТЯМ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

LOGOPAEDIC SPEECH DEVELOPMENT SUPPORT FOR BILINGUAL CHILDREN

А. В. Овчинников

A. V. Ovchinnikov

ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург

Аннотация. Понимание проблем двуязычных детей необходимо, если мы хотим помочь развиваться каждому из их языков. Билингвы обычно чувствительнее к оценке речи и языка, чем типичные монолингвы. Среди них наблюдаются значительные различия, и педагогическое вмешательство в лингвистическое развитие касается одного из их языков или обоих. Положительные результаты развития связаны с поддержкой двуязычия дома и в дошкольном учреждении.

Abstract. Understanding of problems of bilingual children is necessary if we want to support the development of their languages. Bilinguals tend to be more sensitive to speech and language assessment than typical monolinguals. There is a considerable heterogeneity among them, and pedagogical interference into their linguistic development addresses either one of the languages or both of them. The positive outcomes are connected with the maintenance of bilingualism at home and at the day care institutions.

Ключевые слова: *двуязычие (билингвизм), логопедия, дошкольники, коррекционная работа.*

Keywords: *bilingualism, speech therapy, pre-schoolchildren, correction work.*

Актуальность исследуемой проблемы. Многочисленные опросы свидетельствуют о том, что многоязычие становится повседневной практикой во все большем количестве стран мира. Российская Федерация служит примером страны, где двуязычие населения является неотъемлемой чертой повседневной жизни уже в течение нескольких столетий. Новым явлением становится русско-иностранное двуязычие у детей, покидающих вместе с родителями Россию для постоянной жизни за рубежом или родившихся вне России. В таких семьях либо оба родителя говорят по-русски, либо один из них, а ребенок может посещать дошкольное учреждение либо с одним языком образования (с доминирующим языком окружения), либо с двумя (иностранной, например, английский или немецкий, и государственный, например, финский или шведский – в Финляндии), либо двуязычное дошкольное учреждение, поддерживающее его домашний язык. Таких дошкольных учреждений с русским в качестве одного из языков образования и дневного ухода в настоящий момент в Финляндии около 20. Пребывание в двуязычном дошкольном учреждении помогает развивать оба языка ребенка [9], [10].

Однако логопеды все чаще говорят о том, что не все дети получают достаточно помощи в обычном потоке учащихся и оказываются вытесненными на периферию обучения. Они не находят возможности высказаться, а при обследованиях речи и языка показывают результаты значительно хуже сверстников. Целый комплекс проблем, связанных с недораз-

витиём доминирующего языка окружения, приводит к тому, что ребенок может попасть в школу, где обучаются дети с особыми проблемами, если его не обследует логопед, который выявит уровень развития его речи на родном языке и не признает, что по состоянию сформированности более сильного языка ребенок может попасть в общий поток [1], [2], [4]. В процессе образования двуязычных детей накапливаются проблемы различного свойства: понимание самого себя и готовность к содержательной коммуникации, возможность адекватного возрасту общения с взрослыми и сверстниками, участия в общей деятельности детей, удовлетворение социально значимых интересов и т. п. [3], [5]. По отдельности все эти проблемы могут быть свойственны типично развивающемуся ребенку, однако в совокупности оказываются чаще встречающимися у билингвов [6], [7], [8]. Для оказания своевременной и целенаправленной помощи билингвам был организован специальный проект Ингерманландского центра в Хельсинки (Финляндия). Ингерманландцы – финноязычный народ России, получивший с 1990 г. право на репатриацию в Финляндию. Большинство из них, особенно поколение молодых родителей, русскоязычные. Право на пользование услугами Центра имеют не только собственно ингерманландцы и члены их семей, но и все жители Хельсинки и окрестностей. Деятельность Ингерманландского центра является необходимым элементом декларируемого в Финляндии процесса интеграции иноязычных детей в финноязычный социум. Было бы ошибочно считать, что коррекция и развитие родной речи ребенка, в нашем случае русской речи, является лишь частным выбором родителей и педагогов в противовес необходимости обучать ребенка финскому языку как основному языку общения и социальной адаптации. Практика со всей очевидностью опровергает это заблуждение. Специалисты, в том числе и финские логопеды, расценивают родную речь ребенка как основной инструмент обучения, в том числе и второму, в данном случае финскому, языку. Именно поэтому финноязычные логопеды работают в тесном контакте с нашим проектом в случаях обращения к ним двуязычных детей, понимая, что без определения причин задержки развития русской речи пациента невозможно оказать ему помощь в освоении и финского языка.

Материал и методика исследований. Экспериментальная работа проводилась на базе Ингерманландского центра в Хельсинки (Финляндия) в период с 2008 по 2010 г. Услугами Центра воспользовались около 300 детей.

Наиболее актуальными, с точки зрения взаимовлияния двух языков, сферами исследования детей-билингвов нам представляются следующие разделы речевой карты: состояние звукопроизношения; звуко-слоговая структура; состояние лексики; состояние грамматики; общее звучание речи. В последнем случае мы имеем в виду социокультурные различия речи финнов и русских: финская речь менее экспрессивно окрашена, чем русская, отличается более ровной интонацией, сдержанной мимикой, почти отсутствующей жестиком, что также накладывает свой отпечаток на общее звучание речи ребенка-билингва и его вербальное поведение.

Исследовались дети с фонетико-фонологическим нарушением речи (ФФНР)

Коррекционная работа проводилась на основе традиционных методов, разработанных нами письменных рекомендаций и комплекса специальных логопедических упражнений. В начале и в конце цикла занятий дети описывают на двух языках серию из 12 картинок с главным героем – мышкой, занятым разными интересными для дошкольников делами. Результаты сравниваются с показателями для монолингвов того же возраста и для типично развивающихся билингвов. Тест выступает как диагностический.

Результаты исследований и их обсуждение. Двуязычие в идеальном варианте среди обследованных нами детей не встретилось. Среди тех, кто обратился к нам, преобладают дети с более сильным русским языком. В случае, когда у семьи ребенка наблюдаются различные проблемы, например, переезд на новое местожительство, смена детского сада, развод родителей (особенно в том случае, когда один из языков исчезает из жизни вместе с отъездом родителя), появление нового близкого взрослого, смерть близкого взрослого и т. п., стрессовая ситуация может оказаться фактором, при котором один из языков может показаться ребенку менее значимым, чем другой. Ребенок может отказаться говорить на нем или отказаться говорить вообще. Иногда возникает заикание, то быстро проходящее, то несколько задерживающееся. Некоторые дети выбирают язык окружения, другие хотят говорить только по-русски со всеми и всегда, хотя их не понимают. Для некоторых погружение в иноязычную среду – травматический фактор, для других – интересный вызов их способностям.

Среди обратившихся за логопедической консультацией в наш Центр детей пациенты с ФФНР составляют примерно 20 %. Это дети 4–6-летнего возраста; 90 % из них – из русскоговорящих семей, остальные – из смешанных семей; 5 % из них направлены на консультацию финскими логопедами, 20 % – русскоязычными педагогами (руководителями кружков, воспитателями дошкольных учреждений), 75 % детей поступили по инициативе родителей, 15 % детей посещают смешанные детские сады, 85 % – из финских дошкольных учреждений. Пациенты с ФФНР к настоящему времени посетили логопедические занятия в Центре 15–20 раз. С точки зрения двуязычия, ФФНР – проблема в равной степени как для родной речи, так и для второго (финского) языка. Поскольку эффективность изучения второго языка напрямую зависит от состояния родного, то нам представляется первоочередной задачей устранить препятствия в развитии русской речи ребенка с тем, чтобы стимулировать успешное освоение финского языка. Эффективность такого коррекционного процесса при консультационной форме общения, как в нашем Центре, зависит от активности помощи родителей своему ребенку: не имея возможности встречаться чаще, мы даем родителям письменные рекомендации и комплекс логопедических упражнений, которые нужно делать с ребенком каждый день, и если родители выполняют предписания логопеда, то результат очевидно намного лучше, чем в семье, уклоняющейся от систематических упражнений.

Значительного эффекта добиваются также дети, посещающие те русскоязычные кружки, где педагог включает предписанные логопедические упражнения в свою работу с ребенком. Фактор систематичности занятий следует учитывать как первостепенный при оценке эффективности устранения причин диагноза ФФНР. В нашей практике наиболее частыми и стойкими нарушениями являются сигматизм, ротацизм, ламбдацизм (дефектное произношение шипящих и сонорных звуков). При условии активного участия родителей за 20 занятий удастся устранить эти нарушения, учитывая, что это хотя и самый сложный, основной, но лишь начальный этап комплексного коррекционного процесса, цель которого – подготовка ребенка к обучению грамотной речи. Встречаются дети, причиной ФФНР которых являются физиологические особенности артикуляторного аппарата (например, короткая уздечка, широкий, массивный язык, высокое, твердое небо). Прежде чем предписать пациенту обратиться к врачу, мы пытаемся исправить дефект логопедическими методами (например, комплексом специальных упражнений растянуть уздечку). Третью группу составляли дети с несформированным фонематическим слухом.

Дефекты фонетической стороны речи могут проявляться у ребенка в разной степени: от неправильного произношения одного звука до искажения большого количества звуков, как правило, сопровождаемого рядом фонационных недостатков.

Несмотря на различную степень выраженности того или иного фонетического нарушения, наличие подготовительного этапа в логопедической работе обязательно. Задачами подготовительного этапа являются: развитие слухового внимания, слуховой памяти, фонематического восприятия; устранение недостаточности развития речевой моторики, проведение подготовительных артикуляционных упражнений для развития подвижности органов периферического речевого аппарата; формирование точных движений органов артикуляции и направленной воздушной струи; развитие мелкой моторики рук; развитие фонематического слуха и отработка опорных звуков. При этом условия двуязычия, в которых растет ребенок в Финляндии, никак не влияют на этот процесс и не требуют каких-либо специальных методов, вполне достаточными являются обычные для отечественной логопедии приемы и упражнения. Динамика развития речи ребенка всегда положительная, хотя темп улучшения разный. Особенно ярко проявляется прогресс у неговорящих детей, которые делают первые шаги в общении.

Резюме. Родители, обращающиеся за помощью к логопеду, возможно, более точно, чем другие родители, осознают особые потребности ребенка в поддержке родного (семейного, домашнего) русского языка, но не знают, как это делать. Поэтому должны быть созданы вариативные методы помощи семье в занятиях с ребенком. Они имеют свою специфику в случае двуязычия, так как построены на сопоставлении специфических трудностей языков между собой. Нужно разъяснять родителям, педагогам и должностным лицам, что помощь логопеда, говорящего на более сильном для ребенка языке, двуязычным детям – далеко не второстепенное дело.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова, Н.* Ребенок, который не говорит по-русски... / Н. Александрова // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 6. – С. 15–16.
2. *Бакишханова, С. С.* Диагностика дефектов речи в условиях двуязычия: психолингвистический аспект / С. С. Бакишханова. – Улан-Удэ : Изд-во Бурят. ун-та, 2003. – 143 с.
3. *Васянина, Е. Ю.* Преподавание русского языка студентам с русским языковым наследием из США (фонетический аспект) / Е. Ю. Васянина // Теория и практика звучащей речи : сб. науч. ст., посвященный юбилею Е. А. Брызгуновой. – Вильнюс : Изд-во Вильнюс. ун-та, 2007. – С. 259–276.
4. *Емельянова, Я. Б.* Различные подходы к оценке влияния билингвизма на интеллектуальное развитие личности / Я. Б. Емельянова // Вестник Челябинского ГПУ. – № 2. – 2010. – С. 91–102.
5. *Корниевская, С. И.* О некоторых аспектах двуязычия / С. И. Корниевская // Слово и текст: психолингвистический подход : сб. науч. тр. ; ред. А. А. Залевская. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2008. – Вып. 8. – С. 77–82.
6. *Курбангалиева, Ю. Ю.* Билингвизм: современные аспекты исследования / Ю. Ю. Курбангалиева // Актуальные проблемы педагогики и профессионального образования : сб. науч. ст. – Астрахань : Астрах. ун-т, 2009. – Вып. 2. – С. 83–91.
7. *Никифорова, П. Г.* Двуязычие и проблема языковой компетентности народа саха в современных условиях / П. Г. Никифорова // Вестник ЯГУ. – 2008. – Т. 5. – № 4. – С. 106–111.
8. *Протасова, Е. Ю.* Методика развития речи двуязычных дошкольников / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина. – М. : Владос, 2010. – 253 с.
9. *Шапацева, М. Х.* Содержание и принципы построения словарной работы в начальных классах в условиях адыгейско-русского двуязычия / М. Х. Шапацева, Л. М. Пазова // Сборник научных трудов преподавателей, аспирантов и соискателей. Вып. 3. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2003. – С. 57–68.
10. *Ягубова, А. С.* О психологических проблемах обучения двум или нескольким языкам / А. С. Ягубова // Педагогический процесс: проблемы и перспективы. – М. : МПА-Пресс, 2005. – Вып. 6. – С. 130–140.

УДК 94(47)

**ЗЕМСКИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ В ВЯТСКОЙ ПРЕССЕ
ПЕРИОДА ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ**

**LOCAL GOVERNMENT OF VYATKA REGION IN VYATKA PRESS
DURING OF WORLD WAR I**

А. В. Патрушев

A. V. Patrushev

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. С опорой на материалы вятской прессы периода Первой мировой войны принята попытка осветить основные направления деятельности земств Вятской губернии в данный период. Обращается внимание как на успехи, так и на проблемы в земской деятельности, отмечаемые прессой. Указана значимость земской тематики для общества того времени, а также названы определенные преобразования земств, происходившие в военные годы. Отражена связь проблем центральных и региональных органов власти.

Abstract. The author tried to take a look at the main directions in local government's work at the period of World War I reclining on Vyatka press. The author paid attention to both problems and achievements work of in the local government, according to the press. The author noticed the significance of local government's issues for the society of World War I period. Also the article mentions certain changes in the local governments during World War I. The article reflects the connection of problems of central and local governments.

Ключевые слова: *земства, вятская пресса, Первая мировая война, кризис.*

Keywords: *local government, Vyatka press, World War I, crisis.*

Актуальность исследуемой проблемы. Вопрос об освещении деятельности земских организаций в вятской прессе в годы Первой мировой войны пока не нашел должного изучения. Впрочем, и вятская периодика той поры не рассматривалась отдельно и предметно. Как отдельный аспект мы можем встретить изложение данной темы в публикациях, посвященных становлению вятской прессы как таковой или рассмотрению положения губернии в годы войны, а также в публикациях, связанных с деятельностью политических сил в губернии. В таком контексте отображен материал в работах В. Д. Сергеева, В. А. Кувшинова, Ю. А. Балыбердина, С. В. Казаковцева, Д. Ю. Пухова и др. [1], [17], [18], [19], [20].

Необходимо указать, что в фондах Государственного архива Кировской области и областной библиотеки имени Герцена находится незначительное количество экземпляров именно земских изданий, относящихся к периоду Первой мировой войны. Большинство же хранящихся экземпляров земской печати относится к последнему десятилетию XIX века или к первым годам XX века.

Хронологические рамки данной статьи ограничены периодом вступления России в мировую войну и до событий февраля-марта 1917 г., когда начала свое становление новая государственная система, по-новому видевшая место и роль земства в стране. Целью же данной работы является попытка воссоздать основные, наиболее важные направления земской деятельности, определенные тенденции в развитии земского самоуправления в период 1914–1917 гг.

Материал и методика исследований. Нами был проведен анализ работ ученых по теме исследования, а также материалов прессы, прежде всего вятской – периодических изданий «Вятские губернские ведомости» и «Вятская речь». Здесь важно рассмотреть не только позицию земств в данное судьбоносное время, главные предметы их интересов, но и взгляд, оценку общества их деятельности в этих исключительных условиях и перспективы.

Результаты исследований и их обсуждение. Либеральные реформы 60–70-х гг. XIX века в России изменили многое – не только управление на местах, судебную и военную системы, но и мировоззрение жителей страны, дав им возможность с гражданских позиций заинтересованно следить за ходом самих изменений, их результатом и перспективой.

В свою очередь пресса в этих условиях становилась мощным средством воздействия на сознание людей. К началу XX в. печатное слово вызывало в российском обществе признание и уважение, являлось универсальным инструментом в умелых руках. Показателен тот факт, что и представители власти, и деятели оппозиции, сознавая важность и действенность печати, активно выступали и полемизировали на ее страницах.

Земства в процессе эволюции все более втягивались в общественно-политическую жизнь страны, в результате их взаимоотношения с печатными органами становились все более тесными. Следует отметить, что для начала XX в., периода до начала Первой мировой войны, было характерно огромное количество публикаций в печати как о земстве, так и для земства. К их числу можно отнести различные статистические сборники, обзоры работы по различным областям деятельности за определенные периоды времени, первые обобщающие труды по земской тематике и т. п.

В эти годы перечень печатных изданий, их политическая и социальная окраска были достаточно разными. Это явление было характерно и для столиц, и для губернских центров. Применительно к Вятской губернии периодическими изданиями к началу Первой мировой войны были «Вятские губернские ведомости» (орган официальных властей), «Вятская речь», ставшая трибуной либеральных слоев вятского общества, «Епархиальные ведомости» (издание епархии) и т. д. Заявили о себе и первые частные издатели Вятки. Так, П. А. Голубев и Н. А. Чарушин начинают в 1895 г. издание газеты «Вятский край».

Вместе с тем это был тот период, когда у земских организаций появлялись собственные печатные издания. Например, Вятское губернское земство к концу XIX в. издавало газеты «Вятская газета» и «Крестьянская газета». Следует отметить, что за энергичную деятельность по распространению «Вятской газеты» губернское земство в 1899 г. было удостоено большой золотой медали российского Вольного экономического общества [22]. В столицах выходили общероссийские земские издания, такие как «Земство» – еженедельная газета в Москве под редакцией В. Ю. Скалона и А. И. Кошелева. На страницах издания обсуждались вопросы преобразования местного управления и самоуправ-

ления России, народного благосостояния, устройства крестьянского банка и подобные им. За непопозволенную резкость в отношении государственных органов и лиц, занимающих государственные должности, в 1882 г. деятельность газеты была приостановлена. В дальнейшем ее выпуск так и не возобновлялся.

События мировой войны наложили серьезный отпечаток на общество воюющих стран. Российская империя, активно участвующая в военной компании с самого ее начала, не стала в этом отношении каким-либо исключением. Практически все изменения, связанные с деятельностью государства, негосударственных структур, обывателей, находили свое отражение на страницах печатных изданий. Перечитывая периодику тех лет, мы найдем материал, повествовавший и о земствах, их заботах. Вятская печать 1914–1917 гг., независимо от своей направленности, предлагала значительный объем информации по данной тематике. Но иначе, наверное, и быть не могло, поскольку крестьянская губерния хотела и должна была знать о деятельности «крестьянских» же по своему составу органов самоуправления на местах. Даже беглый взгляд на страницы периодических изданий той военной эпохи позволит отметить те изменения, что произошли в печати Российской империи.

Сразу привлекает внимание обилие материала, так или иначе связанного с войной. Здесь и хроника событий со всех фронтов Первой мировой, и описание жизни тыла России, ее союзников и противников, и материал о широкой благотворительной работе отдельных людей и целых организаций, и благодарности воинов с фронта и из госпиталей за внимание и заботу о них в это трудное время и т. д. На страницах вятских газет мы встречаем списки убитых, раненых, пропавших без вести – уроженцев Вятской губернии – с указанием фамилий, имен, отчеств, дат рождения, вероисповедания, воинского звания, состава семьи и др. Публикуются и списки лиц, пожертвовавших на нужды войны, с сообщением вида или суммы пожертвования, социального положения [9]. В периодических изданиях, по времени относящихся к началу войны, появляются новые разделы, такие как «Армейский вестник», а также статьи аналитического и полемического характера, например, о судьбах австро-венгерских пленных, славянах, и размышления – враги ли они? (публикуемый материал в вятской прессе стал определенным «эхом» на события Галицийской битвы 1914–1915 гг.) [4]. Также в статьях имела место дискуссия о действии и значении для общества сухого закона [7]. Уже с августа 1914 г. в Вятке начинают выходить «Известия о ходе войны», первые два номера которых именовались как «Бюллетень о ходе военных событий». «Известия...» составлялись по поручению губернатора и «по воскресеньям и четвергам рассылались во все селения Вятской губернии».

С течением и под влиянием военного времени постепенно меняется и внешний облик, и содержание вятской прессы, особенно это заметно становится к началу 1917 г. Вести с фронтов становятся более сжаты по своему объему, со страниц практически исчезают фотографии, связанные с войной, сами газеты иногда печатаются в один лист, или часть страниц остается не напечатана, на отдельные издания с 1916 г. начинает расти стоимость подписки, присутствует больше рекламы, больше объявлений с заголовком «требуется» и т. п.

Земская деятельность на страницах вятской периодики в военный период занимает достаточно места. Земские организации размещали на страницах газет свои объявления, связанные с текущей войной. Так, уже во втором номере «Бюллетеня о ходе военных событий» появилась информация о совещании представителей губернских земств по оказа-

нию помощи раненым воинам, прошедшем 30 июля в Московской губернской земской управе. Заметка дает представление о первых шагах по объединению усилий земских учреждений по военным вопросам текущего периода, а также о пожертвованиях губернских земств на эти цели. Суммы и участие различны: Казань, Новгород – 50 тыс. руб., Вятка – 100 тыс. руб., Москва – 500 тыс. руб., всего – 6 млн руб. Курское земство ассигновало 1 млн руб., но от вступления в союз воздержалось, приняв решение действовать самостоятельно на первоначальном этапе [2]. Под названием «Всероссийский земский союз на помощь военнопленным» или аналогичными заголовками публикуется материал о деятельности, планах земств России в отношении военнопленных. Помещалась информация о том, как можно связаться со своими родными, находящимися в плену, как и куда отправлять для них посылки, переводы и т. п. [3]. Земские учреждения печатают объявления о деятельности на местах, так или иначе связанной с помощью фронту. Среди таких объявлений – заготовка кож для солдатских сапог, набор в инженерно-строительные дружины для работ в тылу фронта, проведение благотворительных мероприятий для военных нужд, заготовка продуктов, одежды для действующей армии и пр. На страницах губернских газет отразилась земская деятельность в борьбе с товарным, особенно продуктовым, дефицитом периода войны. Также получила освещение работа по организации приема беженцев и созданию госпиталей в Вятской губернии в военные годы. Были отмечены заслуги земских деятелей и оценка их государством – например, занимающий место председателя Уржумской уездной земской управы И. Баранов представлен к награждению медалью «За усердие» по мобилизации 1914 г., а врачи губернской земской больницы – за самоотверженный труд в госпиталях [15].

Военная тематика деятельности земских учреждений переплетается на страницах вятской прессы с их повседневными заботами. Частыми являлись публикации с приглашением на работу в земские больницы, аптеки и т. п., с указанием должности, оклада и различных надбавок, в том числе связанных с военным временем и дороговизной. На страницах газет встречаем объявления о проводимых земскими учреждениями различных мероприятиях, таких как планируемые сельскохозяйственные выставки, постройка телефонной станции, готовящиеся торги и др. Также можно найти материал о движении земских служащих, например, об определении их на государственную службу, увольнении, предоставлении отпуска, иногда с определенными целями и на определенный срок, с указанием точных дат и т. д. Вызывает живой интерес материал о прогрессивной направленности земской работы этого периода. К числу таких публикаций можно отнести своеобразный отчет о поездке группы крестьян Малмыжского уезда во главе с губернским земским агрономом в Моравию. Впечатлили вятскую делегацию увиденные достижения чешских крестьян, сравнения их с российской действительностью, попытки анализа сложившейся ситуации и ее перспектив, сделанные земскими деятелями [10]. В печати нашли отражение подготовка и проведение выборов в земские гласные на очередное и последнее, по сути, трехлетие 1915–1918 гг. В таких материалах заостряется внимание на наиболее существенных вопросах той поры: о смене поколений земских деятелей, увеличении доли горожан среди гласных и о преследовании ими корыстных интересов, осознании избирателями ответственности за свой выбор и многое другое [6].

В условиях военного времени все весомее звучат предложения по совершенствованию деятельности земств, особенно если такие предложения исходят «снизу». Так, в «Вятской речи» в рубрике «Голоса деревни» встречаем пожелания о расширении изве-

ствий с фронтов для жителей села. «Телеграммы» – послания губернского земства в волостные правления, которые ценят, читают, берут нарасхват, все же не дают должного обзора военных действий и положения в стране [5].

Критика еще более важна, если она конструктивна. В прессе Вятской губернии мы встречаем такие образцы. Например, статья «Земцы новой формации» предлагает дискуссионный материал о том, что на смену идейным земским работникам приходит новый тип земца-дельца, который смотрит на земское дело как на пирог, не скрывая своего вождения [12]. Материал под заголовком «Право первородства» затрагивает также, по сути, самую основу, сущность земской работы. Он повествует о положении дел вокруг Вятской земской фельдшерской школы, расположенной в губернском центре, о ее финансовых трудностях и предложениях по выходу из них. Но центральной проблемой, по мнению автора, стала проблема взаимоотношения земства и казны (государства) и отношения к этим вопросам отдельных земских служащих. Дело в том, что в критических условиях войны зазвучали голоса о передаче школы под опеку государства. Статья указывает на очевидные минусы бюрократизации – «любое живое дело иссушается», земские служащие превращаются в чиновников, а к зависимости от государственного надзора добавляется зависимость материальная и пр. Автор, развивая свои мысли, приводит в пример негативные последствия бюрократизации земского начального образования [16]. Данный эпизод наглядно иллюстрирует остроту и заинтересованность для общества земской тематики. Отдельные негативные стороны деятельности как земцев, так и самих земских учреждений подвергались уничтожающей критике на страницах вятских газет. Так, «Вятская Речь» от 29 апреля 1916 г. поместила статью под заголовком «Земский винокурный завод» (письмо из Нолинска). Автор выносит на обсуждение читателей неординарную ситуацию, сложившуюся в Нолинской земской управе в условиях действия «сухого закона». Статья информирует о том, что «бражковарение как вид мелкой промышленности» широко распространилось в Нолинском уезде, в том числе и в земской управе. С одобрения председателя там варят «кислушку» управский сторож. Производство не изгоняется, а растет (далее приводятся конкретные цифры от самого производителя). В конце звучит законный вопрос – кто потребитель? Не менее остро звучит материал об использовании членами земских управ своего служебного положения. Для иллюстрации газеты приводят случаи с заготовкой леса управами, распределением призов по итогам сельскохозяйственных выставок, с распределением земских стипендий и др. Из таких примеров видно, что родственные связи, свои финансовые интересы играли иногда определяющую роль. Поэтому актуально и требовательно звучат со страниц вятских периодических изданий предложения положить этому конец: «земства – это не мусорная яма, куда можно сваливать ненужный хлам и убыточный товар». Звучат и вопросы, обращавшие внимание даже на небольшие промахи управ: где же земские гласные предыдущего трехлетия? Неужели гражданам придется обмануться в своих выборных людях? [11].

Необходимо отметить, что земство в многонациональной Вятской губернии не могло обойти стороной вопрос об изданиях на национальных языках в условиях войны за отечество. Это был период, когда спрос на известия с фронта был характерен для всех слоев общества, когда тяга к печатному слову была от мала до велика. И под руководством земств или при их непосредственном участии стали появляться газеты на марийском, удмуртском языках, а также газеты уездных земских организаций. С апреля

1917 г. был возобновлен выпуск губернского земского издания – «Крестьянской газеты», выходявшей иногда на 32 страницах и имевшей обязательные разделы «Война» и «Около войны».

Очевидно, что рассматриваемый нами период является исключительным во многих отношениях. На страницах печатных изданий в те годы, как в зеркале, отражались изменения, происходившие в обществе, во всех его сферах. Отчетливо прослеживается патриотический подъем начального периода Первой мировой войны.

Более поздний период (1915–1916 гг.) связан с появлением в прессе различного аналитического материала, с пониманием того, что путь к победе долог и труден, но победа необходима, от этого зависит будущее страны и общества. Примерно в это же время на страницах вятской прессы стали встречаться публикации, популяризирующие русские народные песни, былины, сказания, но звучали они на новый лад. Например, «Сказание про люта врага Аспида Людоода», «Гадины тыла» Н. И. Брешко-Брешковского, «Песни о немцах и турках» В. М. Голикова и т. п. [8]. По печатным же публикациям можно составить довольно ясное представление о напряжении общественных сил России для отражения агрессии и участия в этой деятельности земских организаций. Определенным мерилom земского труда могут служить письма с благодарностью солдат за присланные им посылки на фронт, за внимание в госпиталях, за поиск родных и т. д. Военный период вряд ли можно назвать пиком свободы прессы в дореволюционной России, цензура, действуя согласно своим указаниям и циркулярам, строго отслеживала содержание не только солдатских корреспонденций, но и материал, идущий в печать. Так, по отчетам Вятского губернского жандармского управления и отчетам военных цензоров было конфисковано много писем в редакции, содержащих информацию о различных беззакониях и самоуправстве местных властей [21]. Как предвестники грядущего кризиса, на страницах вятских газет стали печататься объявления властей о запрете на вывоз за пределы губернии различных продуктов – овса, ржаной муки, гречневой крупы и пр. В этих же объявлениях, как правило, указываются санкции за нарушение данного положения – тюрьма или крепость до 3 месяцев, альтернативой мог быть штраф до 3 тыс. руб. [13]. В таких условиях земство совместно с губернаторской властью пытается найти выход из ситуации – проводилась перепись населения с попутным учетом потребностей в продуктах, топливе и др. Об этом сообщается жителям на страницах вятских периодических изданий, здесь же звучит просьба – своевременно и полностью сообщать требуемые сведения [14]. «Министерская чехарда», продрозверстка, недоверие властям, бюрократия способствовали «сползанию» России к революционным событиям 1917 г. и сигнализировали о кризисе и власти, и общества. Критика же в печати земских организаций и земских деятелей, о которой речь шла выше, является лишь подтверждением кризисного состояния в стране. А сколько более резких суждений о властях, в том числе и о земских, «осело» у военных цензоров? Например, письма с фронта с угрозами в адрес земских управ и волостных старшин за не выданные солдаткам пособия, не оказанную им помощь и т. д. [21, 332].

Резюме. Надвигающийся кризис 1917 г. отразился на страницах центральных и провинциальных печатных изданий. Он заявил о себе практически во всех отраслях жизни общества в ту военную эпоху. Печать предлагала для обсуждения и решения ряд наиболее остро стоящих и не требующих отлагательства вопросов. Причем эти проблемы звучали отнюдь не фальшиво, продажно, а искренне, заинтересованно. Были постав-

лены острейшие жизненные вопросы, но, к сожалению, на большинство из них общество не смогло найти ответов. Не стали исключением в тех условиях и земские организации, в том числе и Вятской губернии, не сумевшие реализовать свой потенциал.

В то же время нельзя обойти вниманием тот вклад, что был сделан земствами и отмечен в вятской прессе в годы Первой мировой войны.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Балыбердин, Ю. А.* Вятские кадеты в 1905–1917 гг. / Ю. А. Балыбердин // Краеведение в развитии провинциальной культуры России : материалы 2-й научной конференции. – Киров, 2009. – С. 109–120.
2. *Бюллетень* о ходе военных событий. – 1914. – № 2.
3. *Вятская речь* (ВР). – 1915. – № 3.
4. *ВР*. – 1916. – № 6.
5. *ВР*. – 1915. – № 9.
6. *ВР*. – 1915. – № 16.
7. *ВР*. – 1915. – № 20.
8. *ВР*. – 1915. – № 21.
9. *ВР*. – 1915. – № 31.
10. *ВР*. – 1915. – №№ 32–37.
11. *ВР*. – 1915. – № 39.
12. *ВР*. – 1915. – № 42.
13. *Вятские губернские ведомости* (ВГВ). – 1915. – № 17.
14. *ВГВ*. – 1916. – № 54.
15. *ВГВ*. – 1915. – № 79.
16. *ВГВ*. – 1916. – № 22.
17. *Казаковцев, С. В.* Мобилизация людских и материальных ресурсов в Вятской губернии в годы Первой мировой войны : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / С. В. Казаковцев. – Киров, 2007. – 20 с.
18. *Кувшинов, В. А.* Земское движение и кадеты / В. А. Кувшинов // Земские учреждения: организация, деятельность, персоналии : материалы научно-практической конференции. – Киров, 2007. – С. 65–69.
19. *Пухов, Д. Ю.* Общественно-политические позиции легальной демократической прессы Урала в середине 1890-х гг. – феврале 1917 г. (по материалам Вятской и Пермской губерний) : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 / Д. Ю. Пухов. – Екатеринбург, 2003. – 24 с.
20. *Сергеев, В. Д.* Поборники просветительского служения: из истории Вятки / В. Д. Сергеев. – Киров : Б. и., 2000. – 79 с.
21. *Хранилов, Ю. П.* Военная цензура. Энциклопедия земли вятской. Т. 4. История / Ю. П. Хранилов. – Киров, 1995. – С. 334–335.
22. wwwako.kirov.ru/region/press/histori.php.

УДК 75.051 Кокель (470.344) «1912»

КОМПОЗИЦИЯ КАРТИНЫ А. А. КОКЕЛЯ «В ЧАЙНОЙ»

COMPOSITION OF ALEKSEY KOKEL'S CANVAS «IN A TEA-ROOM»

Н. С. Поддячая

N. S. Poddyachaya

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

Аннотация. Картина «В чайной» была написана Алексеем Кокелем в 1912 г. и была его первой профессиональной работой, за которую он получил золотую медаль и звание художника. Основной акцент сделан художником на правдивом изображении жизни. Это полотно наглядно демонстрирует, что в основе творчества А. А. Кокеля лежала твердая академическая школа с ее реалистическим изображением жизни и развитыми профессиональными навыками.

Abstract. The canvas «In a tea-room» was painted by Aleksey Kokel in 1912. It was his first professional work. For this picture he was presented with a gold medal and a status of a painter. The main accent is given to the true show of life. This canvas shows that the academic school with its realistic views and professional practice was the basis of Kokel's creative work.

Ключевые слова: *А. А. Кокель, живопись, профессиональная работа, картина, композиция, изобразительное искусство, Академия художеств, реализм.*

Keywords: *A. A. Kokel, painting, professional work, canvas, composition arts, Academy of Arts, realism.*

Актуальность исследуемой проблемы. А. А. Кокель был первым национальным художником, закончившим Императорскую Академию художеств в Санкт-Петербурге. Его творчество послужило фундаментом зарождающегося профессионального искусства Чувашии. Описанию биографии художника уделяется большое внимание, однако теоретических трудов о нем мало. Актуальность исследуемой проблемы состоит в изучении композиции картины мастера, ее колористического построения и других теоретических вопросов.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили хранящаяся в Чувашском художественном музее картина А. А. Кокеля «В чайной», рисунки, этюды и эскизы к ней, архивные материалы РГБ (Москва) и искусствоведческая литература.

Результаты исследований и их обсуждение. Картина «В чайной» была первой профессиональной работой Алексея Афанасьевича Кокеля¹ (1880–1956). Он написал ее в 1912 г. и на конкурсной выставке Академии художеств в том же году получил за нее звание художника, первую золотую медаль и был направлен за границу. Как пишет в своей статье Ю. В. Викторов [2, 100], картина не была обойдена вниманием многих петербургских газет и журналов, отметивших конкурсную выставку. Первым пропагандистом произведений А. А. Кокеля был И. Е. Репин, который уделял внимание молодому художнику и в личных отношениях, и в своих публичных высказываниях. Так, в газете «Вечернее время» [1] в рубрике «Художественная жизнь» приведено высказывание И. Е. Репина, посетившего выставку и отметившего картину А. А. Кокеля. В 1913 г. в журнале «Нива» [4] печаталась черно-белая репродукция дипломной работы А. А. Кокеля «В чайной». Подпись под репродукцией гласит: «А. Кокель. В чайной. Конкурсная выставка в Императорской Академии Художеств. (Присуждено звание художника)». В июне 1913 г. в журнале «Солнце России» [6] картина А. А. Кокеля «В чайной» репродуцируется еще раз. Здесь она представлена в серии «Петербург у наших художников» и подписана «Петербург. “Чайная”. А. А. Кокель». Первая публикация о творчестве художника появилась в 1913 г. В газете «Правда» [5] в статье «Заметки об искусстве» автор, подписавшийся «А. С-въ», делает обзор работ, представленных на конкурсную выставку Академии художеств 1912 г., анализирует среди прочих картину А. А. Кокеля и дает ей положительную оценку. Название картины не упоминается, но из описания понятно, о какой работе идет речь.

В Чувашском государственном художественном музее среди подготовительных работ к картине «В чайной» хранятся двенадцать графических листов и живописных эскизов и этюдов. Объемный материал достаточно полно показывает динамику творческого процесса художника. Сами этюды к картине свидетельствуют о развитом творческом воображении и художественной наблюдательности А. А. Кокеля, которые давали запас впечатлений, жизненных образов и ситуаций, зародивших у художника идею сцены. В эскизах он оттачивал и уточнял композиционное построение, вычленил узкую задачу, стоящую перед ним на определенном этапе работы. Во всех эскизных поисках чувствуется единый стержень, вокруг которого ведется поиск различных вариантов построений. Стремясь к зрительной гармонии, А. А. Кокель проделал колоссальную работу. Однако в рамках данной статьи рассматривается только композиция картины, без сравнительного анализа подготовительного материала.

А. А. Кокель строго организовал всю сцену, чтобы она легко и ясно «читалась», а ее жизненность и непринужденность движения получили четкое пластическое выражение. Художник умело выделяет композиционный и эмоциональный центр картины – девочку-подростка и хозяина чайной. Композиция этого жанрового полотна организуется крупными пластическими массами, в которых нет дробности, мелочности, а основные элементы имеют обобщенные пластические формы. Мастерски развиты в ней декоративные принципы, которые в разных частях полотна разыграны по-разному. Поместив в правом углу картины хорошо освещенный стол с чайниками, художник, чтобы уравновесить впечатление от этого яркого пятна, пишет левый угол в более теплых тонах. Прибегая

¹ Алексей Афанасьевич Кокель (1880–1956) – выдающийся художник и педагог. Получил образование в Императорской Академии художеств в Санкт-Петербурге, ученик И. Е. Репина, Д. Н. Кардовского, В. Е. Савинского и др., был одним из первых чувашских художников, творчество которых послужило фундаментом зарождающегося профессионального искусства Чувашии.

к локальным пятнам красного цвета, очень живописно, в горячих тонах, А. А. Кокель пишет буфет и посуду в нем. Одному крупному цветовому пятну мастер будто бы противопоставляет целую многоцветную группу с более дробной разработкой тонов.

Центр композиции – фигуры хозяина, хозяйки и прислуги. Несколько отклонив фигуру хозяина вправо, автор рисует ее на фоне буфета темным, ярко выделяющимся пятном, которое воспринимается как четкий силуэт. Своеобразие внутреннего мира модели подчеркнуто удачно найденным композиционным решением: постановкой фигуры, положением головы в три четверти, взглядом сверху вниз. Все отрицательные черты характера художник с исключительной силой выразил во взгляде с усмешкой и самоуверенной позе. Положив легкие тени у рта, А. А. Кокель передает презрительную улыбку на лице хозяина, которое может восприниматься как самостоятельный психологический портрет.

Строгость рисунка, кажущаяся простота колористического решения образа хозяйки глубоко продумана и построена на сопоставлении холодных бледно-сиреневатых тонов лица и темного фона, отлично сгармонизированного с тончайшими светотеневыми переходами. Это помогает художнику создать правдивый, убедительный образ. Избранная техника светотеневой лепки формы головы, проведенная сглаженным мазком, мягко лепящим и моделирующим лицо, отвечает поставленной мастером задаче изображения чело-века в тени. Реалистично выделяя главное и существенное в лице хозяйки, А. А. Кокель правдиво передает характер изображенного человека.

Иначе художник подходит к раскрытию образа хрупкой девочки-подростка. Он мягко прописывает ее лицо и волосы тонкими мазками красок. Контрастно изображая тени на шее девочки, художник близкими по тону цветами легко вписывает ее профиль в фон освещенной стены. Виртуозная кисть лепит форму фигуры девочки, ведет моделировку освещенной части платья, превосходно объединяет в единое гармоничное звучание тончайшие оттенки живописного фона.

Внутренняя логика взаимоотношений героев картины проявляется и в жесте хозяина, и в движении фигуры девочки, и в подозрительном, поверх очков, взгляде хозяйки. Облик действующих лиц показан реалистично, художник не стремится приукрасить и идеализировать героев своего произведения.

В пространстве картины условно выделяются четыре плана: первому соответствуют стол справа, стул ближе к центру и фигура девочки-подростка; второму – фигуры хозяина и хозяйки; третий план – стена с буфетом и атрибутами чайной, находящаяся за спинами хозяина и хозяйки; четвертый – группа людей, сидящая в глубине зала за дверью с занавеской. Решая проблемы передачи световоздушной среды, художник не прописывает детально фигуры на дальнем плане и использует в их написании приглушенные тона и ограниченную цветовую гамму. Он верно уловил и точно передал соотношение переднего и заднего планов. Организуя передний план, А. А. Кокель добивается обзримости композиции, акцентирует внимание зрителя на фигурах девочки и хозяина. После этого мы воспринимаем остальные предметы композиции, которые непринужденно и равномерно заполняют все пространство картины. Характер общения, акт передачи денег, униженность прислуги и снисходительный жест хозяина очень верно решают задачу композиции, а фигуры хозяйки, интерьер, группа людей в глубине зала воспринимаются как среда действия, как естественное дополнение к диалогу между хозяином и прислугой. Основывая композицию картины на диалоге, автор не ограничился развертыванием конкретного сюжета, но представил социальный конфликт двух миров [3, 80]. Однако начи-

нающему художнику было важно показать не столько контраст миров, сколько контраст самих людей, изображенных на полотне: жалкая, униженная девочка и самодовольные хозяева полутемной жизни. Отобразив разницу в их психологии и характере, он блестяще достиг поставленной перед собой цели.

Большой удачей художника было размещение на одной плоскости разнообразных цветовых пятен, умелое противопоставление отдельных тонов и одновременное их объединение в общую цветовую гармонию. Превосходно владея цветом и умело сопоставляя дополнительные тона с локальными, художник добился предельно сильного его звучания и составил общую гармонию цвета и света. Художник создает колористически полнозвучное по подбору контрастных и ярких цветов полотно, прекрасно передающее настроение, и при этом выстраивает сложнейшую гармонию, основанную порой на контрастных сочетаниях цветов. Красочные пятна, оживляя картину, то выступают контрастно по отношению к другим цветам, вызывая большую их звучность, то обогащают близкие тона. При всей контрастности основных цветовых сопоставлений художник сумел добиться единства общей гаммы. Как художник с обостренным колористическим чутьем, А. А. Кокель стремится к красочности и цветовой насыщенности. Пятна насыщенного горящего красного цвета, составляющие определенный цветовой аккорд картины, сочетаются с наиболее освещенной половиной работы, на которой находится девочка. Костюм девочки не так ярок, но ее фигура больше освещена и выступает световым контрастом к двум другим фигурам, находящимся в тени. Прекрасно чувствуя гармонию целого, он не мог допустить сильного выделения отдельных моментов в картине. Поэтому, написав такую колоритную фигуру, как хозяин, и поместив ее в центр композиции, А. А. Кокель тотчас уравнивает ее цветовой гаммой слева. По проработанности фигура хозяина превосходит эту состоящую из трех человек группу, сидящую в глубине зала, автор пишет ее менее рельефно.

Цвет в работе живописца помогает построению рисунка и формы. В передаче формы цветом А. А. Кокель уделяет большое внимание мазку кисти, используя его протяженность, направление, фактуру и характер кладки, чем добивается исключительной живописной и эмоциональной выразительности, жизненной правдивости художественных образов.

Утварь, изображенная на картине, свидетельствует о детальном изучении бытового материала художником. Широко использованные предметы обихода передают мрачную обстановку и придают картине особую историческую достоверность. Живописец включает в полотно элементы натюрморта, тщательно воспроизводит атрибуты чайной: посуду, подносы, полотенца и т. п. Все это позволяет детально изобразить на холсте быт.

Мастерство А. А. Кокеля сказалось и в том, что при первом взгляде на картину сначала улавливается общий вид, а при рассмотрении воспринимается ряд деталей. Это означает, что автор нашел правильное соотношение фигур и деталей, сумел акцентировать внимание на главном и тактично приглушить второстепенные детали. В композиции картины чувствуется строгое классическое построение и четкий рисунок, которым научила его Академия.

В произведении, потребовавшем от автора более трех лет углубленной и напряженной работы, отражено зрелое мастерство и великолепное понимание человеческих характеров. Все внимание художник сосредоточил на мире чувств и переживаний человека, выдвинув на первый план эмоционально-психологические задачи. Уделив основное вни-

мание правдивому изображению не такого значительного эпизода, художник показал своих героев живыми естественными людьми, раскрыл их внутренний мир. Вместе с тем картина «В чайной» еще не обозначила пределы творческих возможностей А. А. Кокеля. Она была блистательным завершением периода обучения. Мастерски написанная картина еще раз подтверждает, что живопись А. А. Кокеля рассчитана на интеллектуального, понимающего зрителя, который не только смотрит на картину, но и может проникать в сущность изображенного и способен извлечь смысл из композиции. Публикация репродукций и отзывов о картине на страницах журналов «Нива», «Солнце России» и газеты «Правда» свидетельствует о том, что произведение художника было популярным.

Резюме. Картина А. А. Кокеля «В чайной» может быть поставлена в один ряд с достижениями живописи русского искусства начала XX века. В этом произведении отражено мастерство художника как блистательного колориста и тонкого психолога.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вечернее время*. – 1912. – 15 (28) ноября. – № 303.
2. *Викторов, Ю. В.* А. А. Кокель. Этой картине нет конкурентов / Ю. В. Викторов // *Выдающиеся люди Чувашии*. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2002. – С. 97–102.
3. *Иванов-Ехвет, А. И.* По следам находок / А. И. Иванов-Ехвет. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1977. – С. 69–83.
4. *Нива*. – 1913. – № 13.
5. *Правда*. – 1913. – 6 января. – № 5 (209).
6. *Солнце России*. – 1912. – № 47 (146).
7. *Трофимов, А. А.* О художественном мастерстве А. А. Кокеля / А. А. Трофимов // *Искусство* : сб. ст. – Чебоксары : ЧГИГН, 2005. – С. 85–91.

УДК 377.112

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

**SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL WORK AS A PEDAGOGICAL CONDITION
FOR INCREASING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS
IN COLLEGES (SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS)**

О. Ю. Ратьева

O. Y. Ratyeva

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Установлено, что одним из важнейших педагогических условий повышения профессиональной компетентности преподавателей ссуза является организация научно-методической работы; осуществлен анализ особенностей научно-методической работы, определяющих специфику и содержание повышения профессиональной компетентности преподавателей среднего специального учебного заведения.

Abstract. It is settled down that one of the most important pedagogical conditions of improving the professional competence of college teachers is organization of scientific-methodical work: the analysis of the peculiarities of scientific-methodical work, determining the specificity and content of increasing the professional competence of teachers of secondary professional schools is given.

Ключевые слова: *система среднего профессионального образования, качество образования, профессиональная компетентность преподавателей, научно-методическая работа, педагогический опыт.*

Keywords: *system of secondary professional education, education quality, professional competence of teachers, scientific and methodical work, pedagogical experience.*

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях реформирования и модернизации российского образования первоочередной задачей средних специальных учебных заведений является подготовка квалифицированных конкурентоспособных специалистов, востребованных на рынке труда, не только свободно владеющих профессиональными знаниями, информационными и коммуникационными технологиями, но и обладающих высокими личностными качествами. Это может быть достигнуто только при условии эффективного управления учебно-воспитательным процессом, обеспечения высокой профессиональной компетентности каждого педагога. Профессиональная компетентность педагога, на наш взгляд, характеризуется профессиональными знаниями и умениями, мотивами деятельности, стилем общения, общей культурой, способностью к развитию своего

творческого потенциала, владением методикой преподавания предмета, способностью понимать студентов и взаимодействовать с ними, обладанием профессионально значимыми личностными качествами.

Вопрос управления качеством образования – один из самых актуальных для всех образовательных учреждений, в частности для ссузов. Поэтому все большее значение приобретает качество педагогического труда и творческая активность преподавателей. Следовательно, деятельность по повышению профессиональной компетентности преподавателей среднего специального учебного заведения является актуальной проблемой педагогики профессионального образования.

Материал и методика исследований. Теоретико-методологическую основу исследования составили научные труды, посвященные проблеме формирования профессиональной компетентности и профессиональной подготовки учителя (О. А. Абдуллина, Н. Н. Верцинская, И. Ф. Исаева, В. Г. Максимов, А. И. Мищенко, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.), изучению вопросов совершенствования педагогического мастерства путем самообразовательной работы (В. П. Ковалев, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Л. Г. Семушина, М. Н. Скаткин и др.), раскрытию особенностей научно-методической работы в ссузах (И. И. Гоголева, Е. Е. Деев, Л. Г. Семушина, Е. Н. Копытова, Т. А. Татукина и др.).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования: теоретический анализ, синтез и обобщение (при изучении научных трудов, связанных с проблемой исследования); диагностические методы научного исследования (наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа); комплекс эмпирических методов на всех этапах исследования (изучение педагогического опыта и нормативно-правовых документов; метод моделирования, педагогический эксперимент, методы математической обработки данных исследования).

Экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГОУ СПО «Чебоксарский механико-технологический техникум» (ЧМТТ). Всего в исследовании приняли участие 50 преподавателей техникума.

Результаты исследований и их обсуждение. С нашей точки зрения, профессиональная компетентность педагога включает методологическую, специальную, общепедагогическую, психологическую, профессионально-этическую, дидактическую и методическую подготовку, сформированный современный стиль научно-педагогического мышления, готовность к профессиональному самообразованию.

Цель общей работы по повышению качества образования заключается в создании механизма оценки профессиональной компетентности педагога на диагностической основе. Диагностика профессиональной компетентности необходима для того, чтобы понять, какими реальными образовательными возможностями обладает педагогический коллектив. Для преподавателей эта оценка также необходима в целях ориентации в своей профессиональной деятельности, определения, в каком направлении необходимо повышать свою квалификацию, в качестве мотивирующего фактора и т. д.

Научно-методическая работа – важный элемент системы повышения профессиональной компетентности педагогов. Особая роль научно-методической работы заключается в том, что она способствует активизации человеческого фактора – личности и творческой активности педагогов. Умение оценивать предлагаемые учебные материалы и собственную работу с научных позиций особенно важно в наше время, когда нет единых,

обязательных для всех учебников, и преподавателю приходится выбирать то, что ему нужно, пользуясь ориентирами, заложенными в образовательных стандартах.

Существует несколько точек зрения на сущность и содержание научно-методической работы. Так, некоторые ученые считают, что в ссузах можно выделить методическую работу, включающую учебно-методическую, научно-методическую и научную (научно-исследовательскую, экспериментальную). По их мнению, научно-исследовательская работа не входит в функции ссуза, так как требует глубокого изучения теоретических основ исследуемого явления и научного руководства. Поэтому это – сфера деятельности вузов и научно-исследовательских институтов, под руководством которых педагоги могут включаться в экспериментальную работу. Научно-методическая работа называется так неслучайно: преподаватель фактически применяет разработки педагогической науки к конкретному учебному предмету, создавая целостную систему организации педагогического процесса по конкретной дисциплине. Научно-методическая работа направлена на изучение, анализ, систематизацию и обобщение накопленного опыта; на разработку методики преподавания по конкретным учебным дисциплинам; на совершенствование педагогического мастерства преподавателей.

Ранее к методической работе относили работу руководителей по повышению квалификации педагогических кадров, рост которой рассматривался в качестве важнейшего условия совершенствования учебно-воспитательного процесса.

На современном этапе методическая работа является одной из важнейших сторон управления образовательным учреждением. Направлениями и целями традиционной методической работы являются обобщение педагогического опыта, повышение квалификации педагогов, педагогического мастерства. Так как общество, а с ним и образование, находится в непрерывном движении, то традиционная методическая работа уже не может соответствовать современным требованиям. Научно-методическая работа в ссузах представляет единство трех видов деятельности: научной, инновационной и собственно методической.

Управление качеством образования в ЧМТТ направлено на работу с кадрами и ориентировано прежде всего на преподавателей, повышение их профессиональной компетентности, а именно на:

- оптимизацию процесса обучения и повышение качества знаний студентов;
- вопросы планирования деятельности по результатам посещения и анализа занятий;
- мониторинг образования.

Анкетирование преподавателей ЧМТТ в целях выявления типичных затруднений в совершенствовании своей профессиональной деятельности показало, что наибольшие трудности возникают:

1) в учебной деятельности – умении определять и разъяснять цели учебных занятий (24,0 % респондентов), применении нетрадиционных форм и методов обучения (11,1 %), разработке и внедрении новых дидактических средств (8,9 %), методике создания контролируемых заданий по изучаемым темам (8,9 %);

2) во внеурочной деятельности – методическом обеспечении внеурочных мероприятий (15,6 %), организации внеурочной работы по предмету (8,9 %).

Нами осуществлен анализ особенностей научно-методической работы, определяющих специфику, содержание повышения профессиональной компетентности преподавателей ссуза. Мы пришли к выводу: руководители и педагогический коллектив считают, что методическая работа играет значительную роль в повышении эффективности учебно-воспитательного процесса.

В ходе проведенного исследования нами установлено, что научно-методическая работа в условиях среднего специального учебного заведения имеет свои особенности. Она как бы копируется из практики работы общеобразовательной школы. В то же время ссуз имеет свою специфику. В средних специальных учебных заведениях нередко работают квалифицированные специалисты, не имеющие психолого-педагогической подготовки. Контингент обучающихся составляют выпускники 9 и 11 классов. Поэтому находят применение положения педагогики школы, а также используются элементы лекционно-семинарской системы обучения: семинары, практические и лабораторные занятия, консультации и практика по избранной специальности, зачеты, экзамены и т. д. Все это приводит к необходимости систематической и системной работы по повышению профессиональной компетентности педагогов.

Научно-методическая работа занимает особое место в системе управления и тесно связана с его задачами, способствует активизации творческой деятельности преподавателей.

Методическая служба ЧМТТ проводит постоянную диагностику затруднений, с которыми сталкиваются педагоги, инициирует внедрение в практику знаний и умений, полученных преподавателями на курсах или теоретических семинарах. Первоочередной задачей является оказание конкретной методической помощи при посещении уроков и внеклассных занятий, которая проявляется в таких направлениях деятельности, как:

- ориентация педагогов на профессиональную деятельность;
- повышение культуры проведения урочных и внеклассных мероприятий;
- повышение уровня педагогического мастерства, профессиональной компетентности;
- использование современных педагогических технологий;
- формирование и поддержание чувства коллективной ответственности у преподавателей за конечный результат деятельности техникума.

Для достижения данной цели в техникуме создана целостная система, включающая следующие элементы:

- подготовку кадров в самом образовательном учреждении, внедрение инноваций;
- создание условий для постоянного самообразования и самовоспитания;
- разработку форм стимулирования педагогических работников;
- создание атмосферы доверия к творческой инициативе преподавателей и их четкой исполнительской дисциплины;
- возможность профессионального роста как по вертикали, так и по горизонтали.

Однако традиционная методическая работа уже не может соответствовать современным условиям. Внедрение научного аспекта в методическую работу продиктовано требованиями повышения качества и эффективности развития образования, использования прогрессивных педагогических технологий.

Научно-методическая работа направлена на изучение, анализ, систематизацию и обобщение накопленного опыта, на разработку методики преподавания по конкрет-

ным учебным дисциплинам, на совершенствование педагогического мастерства преподавателей.

Нами выделены следующие проблемы научно-методической работы в техникуме:

- 1) преобладание ориентации на технологический подход;
- 2) недостаточный учет индивидуальных особенностей педагогов;
- 3) понимание помощи преподавателям как усиление требований;
- 4) недостаточно высокий уровень методологической культуры.

Намечены пути устранения этих причин.

Резюме. На основе анализа мы сделали следующий вывод: научно-методической работе в ссузах отводится важная роль в стимулировании творческой активности педагога. Следовательно, требуется использовать такие направления и формы научно-методической работы, которые бы способствовали повышению профессиональной компетентности в самом учебном заведении, влияли на личностное развитие педагога. Не менее важным направлением должно стать оказание помощи педагогу в самообразовании, стимулировании его карьерного роста.

Существенным показателем эффективности профессионального становления педагога в научно-методической работе является его способность к инновационной деятельности. Как показало наше исследование, современному педагогу необходимо научное педагогическое знание, обеспечивающее ему умение прогнозировать эффективность вводимых инновационных преобразований. Это подчеркивает остроту взаимосвязи науки и практики, а также возрастающей роли научной составляющей методической работы.

В современных условиях преподаватель не может ограничиться лишь использованием имеющихся в науке знаний для обоснования своей деятельности и для включения их в содержание предмета. Он должен сам научиться получать такие знания, чтобы можно было представить их студентам не как готовый продукт, а в динамике, в процессе их становления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалев, В. П. Основы управления педагогическими системами : учеб. пособие / В. П. Ковалев. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2000. – 220 с.
2. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе : учеб. пособие / В. Г. Максимов. – М. : Academia, 2002. – 270 с.
3. Педагогика : учеб. пособие для пед. учебн. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Школа – Пресс, 2002. – 512 с.
4. Педагогика : учеб. пособие для пед. вузов и пед. колледжей / В. В. Воронов и др. ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Рос. пед. агентство, 2000. – 638 с.

УДК 304.442

**ОБЩАЯ АНТРОПОЛОГИЯ:
К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ГРАНИЦ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ**
GENERAL ANTHROPOLOGY: DEFINING THE SUBJECT

Ю. М. Резник

Y. M. Reznik

Институт философии РАН, г. Москва, ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

Аннотация. Статья посвящена обоснованию статуса общей антропологии как комплексной науки о человеке. Автор рассматривает предпосылки формирования общей антропологии как научной дисциплины. В системе наук о человеке она занимает вполне определенное место. Общая антропология – это раздел антропологической науки, исследующей, с одной стороны, теоретические проблемы единства и разнообразия форм существования человека в мире, с другой стороны, общевидовые («родовые») свойства, которые возникают и изменяются в ходе его эволюции.

Abstract. The article deals with a substantiation of the status of general anthropology as a complex science about the person. The author considers preconditions of formation of general anthropology as a scientific discipline. In the system of sciences about the person it takes quite certain place. General anthropology is a section of the anthropological science investigating, on the one hand, theoretical problems of unity and a variety of forms of the person existence in the world and on the other hand, patrimonial properties which arise and change during its evolution.

Ключевые слова: *общая антропология, науки о человеке, человекознание, философская антропология, физическая антропология, социальная (культурная) антропология, родовый человек, комплексный подход.*

Keywords: *general anthropology, sciences about the person, philosophical anthropology, physical anthropology, social (cultural) anthropology, patrimonial person, complex approach.*

Актуальность исследуемой проблемы. Исследовательское направление «общая антропология» не получило широкого распространения в отечественной науке. Как известно, в западном человекознании данное направление сосредотачивает внимание на тех интегративных чертах, которые позволяют представить человечество как единое целое. Данный термин употребляется также в следующих значениях: «новое научное направление, связанное с целостным изучением человека, задача которого – постижение его интегративной природы, опираясь на результаты разных научных дисциплин» [15, 418]; мета-наука, «исследующая проблематику становления человека и развития его как биосоциального существа» [11, 3].

В нашем представлении общая антропология является разделом (или составной частью) антропологической науки, исследующей, с одной стороны, теоретические проблемы единства и разнообразия форм существования человека в мире, с другой стороны, общевидовые («родовые») свойства, которые возникают и изменяются в ходе его эволюции.

Материал и методика исследований. В процессе исследования был осуществлен теоретический анализ философской и социологической литературы по вопросам антропологии.

Результаты исследований и их обсуждение. В настоящее время разделение труда между отечественными исследователями, изучающими человека, идет по пути дальнейшей дифференциации процесса познания и углубления специализации в сфере философии и науки. При этом следует отметить три существенных, на наш взгляд, противоречия, проявившиеся в ходе построения целостной картины человека и всего человеческого мира: (1) противоречие между науками о физической или биологической природе человека и науками о духе и душе, в т. ч. между физической (или биологической) антропологией и социокультурной антропологией; (2) противоречие между научными и ненаучными представлениями о человеке, в т. ч. оккультными или эзотерическими учениями; (3) существующий разрыв между философским и собственно научным уровнями антропологического знания.

Философия, претендующая с момента своего возникновения на целостное познание системы «человек – мир», в силу своего гносеологического статуса в большей мере тяготеет к постижению проблем всеобщего и сущего в человеке, упуская тем самым из виду многие существенные аспекты его бытия. Человек для нее, как отмечал Н. А. Бердяев, не природный объект, а сверхприродный субъект [3, 298].

Сегодня, как и во времена Канта, мы все еще далеки от завершения проекта прагматической антропологии, соединяющей в единую систему разнообразные знания о человеке. Поэтому по-прежнему создание единой науки о человеке было и остается пределом устремлений многих отечественных и зарубежных ученых. Но если отвлечься от множества попыток построить междисциплинарный проект такой науки, то стоит признать, что они пока не вышли на уровень построения общей антропологии.

Некоторые отечественные ученые (Ю. М. Федоров), стремясь отделить философскую антропологию от научной, настаивают на том, что первая базируется на субъектно-центрическом подходе, а вторая рассматривает человека с позиций объектноцентрического подхода [13, 392–393]. Поэтому первую интересует мир субъективного, ментальный опыт человека, а вторую – мир объективного, совокупность объективаций. Вряд ли с этим можно согласиться в полной мере, хотя основания для подобного суждения имеются. Мы убеждены, что антропология субъектноцентрична по определению. Поэтому бессмысленно упрекать антропологов в антропоцентризме или человекоцентризме. Таков уж онтологический статус этой области знания, тем более что автору приведенных выше высказываний не всегда удается развести различные ветви своей онтологической антропологии, которые концентрируются на тех или иных типах генезиса человека – природного, социального, космического и т. д. В ее структуру он включает также социальную и биологическую антропологию, что, на наш взгляд, противоречит его же собственной логике.

Как известно, в центре внимания философской антропологии находятся вопросы о происхождении, природе и сущности человека, о модусах его существования и всеобщих связях с миром (природой и обществом), другими людьми и самим собой. Ее интересуют тайны человеческого бытия – проблемы души и тела, смысла жизни и веры, смерти и бессмертия, любви и счастья и пр.

Главный вопрос философской антропологии – исследование природы и сущности человека как целостного существа. В этой связи нам близка и понятна познавательная ин-

тенция одного из основателей философской антропологии М. Шелера, который писал о необходимости создания новой методологии комплексного познания человека, позволяющей создать науку о человеке совершенно на других основаниях. Этой же идее служат представления Э. Фромма о новом человеке и новом обществе в контексте поиска альтернатив развития гуманитарных наук.

Существующие области научного знания о человеке (социология, психология, социальная антропология, культурология и т. д.) чрезмерно сужают предмет изучения, выделяя и постигая только существенные связи одной грани или стороны человеческого мира. В первую очередь, это касается социальной или культурной (в зависимости от научной традиции) антропологии, изучающей не столько человека, сколько культуру традиционных обществ в ее соотношении с культурой современного общества.

Несколько иначе обстоит дело в США и других западных странах, где еще в середине прошлого века началось междисциплинарное научное движение за создание интегрированных наук о социальном человеке [2, 33]. Другой вопрос, что это движение так и не получило окончательного концептуального и институционального оформления.

Б. Г. Ананьев, один из видных представителей отечественного человекознания, отталкиваясь от опыта классификации наук о человеке, предлагает разделить их на несколько групп: (1) науки о человеке (*homo sapiens*), изучающие его как биологический вид (физическая антропология, анатомия и физиология человека, биофизика и биохимия, палеонтология, приматология, генетика человека, сравнительная анатомия и физиология, пр.); (2) науки о человечестве, изучающие социогенез человека (социология, экономика, социальная психология, физическая и социальная география и др.); (3) науки, изучающие связь человека и природы (науки о биосфере, биоклиматология, антропогеография, антропогеология, экология человека, науки о ноосфере и др.); (4) науки о человеке как индивидууме и его онтогенезе (общая и возрастная психология, психофизиология, эмбриология человека, геронтология, акмеология и др.); (5) науки о личности и ее жизненном пути (социология, социальная психология и психология личности, педагогика, аксиология, прикладная этика, сравнительная психология и социология и др.); (6) науки о человеке как субъекте (науки о познавательной деятельности, науки о практической деятельности, науки о сознании субъекта и др.) [2, 34–84].

В философской и научной литературе имеется несколько попыток метадисциплинарного синтеза наук о человеке: «система антропологии», «сумма антропологии», «интегративная (или «интегральная») антропология», «метаантропология», используемые некоторыми авторами для обозначения собственных подходов [8], [13]. Это, как правило, – философы и гуманитарии антропологической ориентации, которые предлагают разные версии общей антропологии.

Мы полагаем, что по содержанию следует развести термины «система антропологии» и «сумма антропологии». На наш взгляд, система антропологии включает в себя весь комплекс знаний, ориентированных на изучение человека, в том числе общую антропологию и частные антропологические дисциплины естественно-научного и социально-научного профиля.

Общая антропология – направление системных и комплексных исследований, разрабатываемое в 1990-е годы сотрудниками Института человека РАН под руководством академика И. Т. Фролова. В первую очередь данный термин связан с разработкой общетеоретических проблем антропологии, целью которой является синтез знаний о биологи-

ческом и социальном, физическом и соматическом уровнях человека. По сути дела, речь идет не просто о расширении познавательных границ физической антропологии, пополнении их содержания результатами современных исследований в области естественных и социальных наук о человеке, а о новом теоретическом синтезе, который бы позволил преодолеть ограничения дисциплинарных подходов.

«Сумма антропологии» – это скорее собирательное понятие, выражающее стремление авторов к синтезу философских и научных разделов антропологического знания о человеке. Примером таких междисциплинарных синтезов являются проекты «интегральная антропология», «интегративная антропология» и «метаантропология». Несколько слов об употреблении этих терминов.

Выражения «интегральная антропология» и «интегративная антропология» являются, с нашей точки зрения, вариантами или версиями общей антропологии. Они используются некоторыми зарубежными философами, а также отечественными медиками и специалистами в области физической культуры и спорта.

Несколько иначе трактуют интегральную антропологию специалисты в области педагогики и педагогической психологии. С их точки зрения, это попытка, опираясь на идеи педагогики К. Д. Ушинского, представить педагогическую антропологию как интегративную науку, обобщающую различные научные знания о человеке в аспекте воспитания. Именно в этом смысле рассматривают интегративную антропологию В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев [12], В. В. Кузин и Б. А. Никитюк [9], В. П. Губа и Р. Н. Дорохов [5].

Что же касается термина «интегративная антропология», то он использовался отдельными представителями западной философской антропологии для обозначения комплексного и междисциплинарного характера их антропологической теории. Так, например, Дитмар Кампер – современный немецкий философ – употребляет термин «интегративная антропология» в совместной работе с педагогом Вульфом Камперу. Ориентиром их концепции служит требование «четкой амбивалентности» в понимании природы человека [10]. В нашем же представлении «интегративная антропология» – относительно новое направление междисциплинарных исследований мира человека. В первую очередь, оно призвано преодолеть искусственный разрыв, образовавшийся между философской и научной антропологией, между физической и социальной (культурной) антропологией, между антропологией и другими науками о человеке. Как отмечал в свое время Б. Г. Ананьев, «по сравнению с прошлым столетием, когда с антропологией связывали весь комплекс научных знаний о человеке, современная антропология значительно ограничила свой предмет проблемами антропогенеза, расогенеза и изучением вариации физического типа человека во времени и пространстве» [2, 36].

Как известно, термин «метаантропология» предложил в свое время Макс Шелер в итоговом труде «Философское мирозерцание». Введение нового термина было вызвано его недовольством старой метафизикой. К нему присоединились и некоторые теологи. Так, в богословском дискурсе идею метаантропологии развивал Х. У. фон Бальтазар, который ставил вопрос следующим образом: нельзя ли сегодня на место метафизики, т. е. прежней картины мира, поставить метаантропологию, которая бы опиралась на личностное и диалогическое видение человека в христианстве. Вместе с тем в ней акцентируется внимание на трансцендировании человеческой природы («абсолютизации», «обожении» и т. п.), что представляет собой радикальный отказ от образа наличного, «ветхого» человека.

В современной литературе метаантропология рассматривается как перспективная тенденция, намечающая синтез современной философии и научной антропологии. Метадисциплинарность призвана не заменить собой междисциплинарные исследования в антропологии, организованные «по горизонтали», а дополнить их вертикальным уровнем, на котором формируются общие представления о сущности и природе человека.

Таким образом, выражения «интегральная антропология», «интегративная антропология», «метаантропология» являются, на наш взгляд, вариантами междисциплинарного синтеза под названием «сумма антропологии». Для обозначения же теоретических проблем, разрабатываемых в рамках всей системы антропологического знания, более правомерно использовать термин «общая антропология».

Зачем же антропологам нужна общая антропология?

Необходимость возникновения и существования общей антропологии объясняется причинами онтологического и эпистемологического характера. Онтологически она может использовать методологию философской антропологии изучения различных феноменов человеческого бытия или строить собственную теоретическую систему, опираясь на данные конкретных антропологических дисциплин.

Эпистемологической же причиной развития общей антропологии выступает, прежде всего, потребность в интегративных теориях и подходах, рассматривающих человека и человечество как целостности. На наш взгляд, традиционное деление антропологии на физическую (биологическую) и социальную (культурную) уже давно устарело и требует переосмысления. Научная практика показывает, что биологическое и социальное, психическое и культурное в человеке неразрывно связаны друг с другом и их следует изучать системным и комплексным образом. С помощью общей антропологии можно попытаться преодолеть негативную тенденцию процесса дифференциации антропологического знания и усилить другую, интегративную тенденцию, чтобы вернуть целостного человека в предметную область антропологической науки.

Отметим лишь некоторые противоречия, которые характеризуют антропологическую науку в современной России и требуют для своего разрешения дальнейшего развития общей антропологии.

1. Раздробленность и фрагментированность не позволяют отечественной антропологии на протяжении последнего времени осуществить процесс «сборки» в единую науку о человеке. Не смогли оправдаться также и надежды многих российских философов, что такое единство может быть достигнуто на базе философской антропологии. Все это делает настоятельной необходимость развития общей антропологии в нашей стране, которая бы объединила естественно-научную и социально-научную ветви антропологического знания, опираясь на принципы философской антропологии.

2. Отечественная антропология пока не состоялась не только как единая наука, но и как учение о целостном человеке. Главная причина такого состояния – это то, что антропологи до сих пор предпочитали иметь дело с разрозненным, фрагментированным человеком – физическим, социальным, экономическим и т. д. Отсюда возникает такое разнообразие антропологических дисциплин в постсоветской России.

3. Некоторые критики фрагментации научной антропологии утверждают, что она всегда интересовалась телом, а не духом человека. Как и с человеком в целом, считают они, антропологи подобно анатомам расчленили его тело на множество фрагментов (например, физическое и социальное тело), самонадеянно полагая, что «куски разбитого стекла» необходимо когда-нибудь собрать в целое зеркало, в котором можно будет увидеть целостного человека.

Антропология, по мнению скептиков, так и не стала «зеркалом для человека», продолжая изучать не самого человека, а следы присутствия его тел в мире – «череп», «черепки» и странные обычаи. Поэтому антропологи в большей степени интересуются

телесными (физическими или социокультурными) различиями человеческих существ, безуспешно стремясь восстановить единство человеческого рода. Родовая сущность человека как его предназначение в мире постепенно выпала из поля зрения научных антропологов и осталась предметом изучения философской антропологии.

Однако не все так безнадежно в мире отечественной научной антропологии. Конечно, решить эти проблемы и ответить на критические замечания вряд ли удастся в ближайшие годы. Но преодоление фрагментации антропологического знания – дело отнюдь не самого отдаленного будущего. И решающая роль в этом принадлежит общей антропологии.

4. Дифференциация антропологического знания в зарубежной и отечественной науке привела к тому, что человек был аналитически расчленен на разные стороны и грани, каждая из которых стала предметом изучения отдельной антропологической дисциплины. Так, физический организм человека, его строение и эволюция попали в сферу внимания биологической (физической) антропологии. Культура как среда деятельности человека и ее влияние на него стали предметом изучения культурной антропологии. Социальные аспекты жизни людей (как индивидов) оказались в поле зрения социальной антропологии, а личность и ее поведенческие характеристики – психологической антропологии. Тем самым концепт «человек» получил конкретизацию в ряде других понятий: «организм», «культура», «социальность», «личность» и др.

Предназначение же общей антропологии состоит в научной концептуализации понятия «человек» и разработке понятийного аппарата, единого для всей антропологической науки. Модели целостного и реального человека в его родовом (общевидовом) качестве и с учетом специфических черт, обусловленных природными и культурными факторами, должны стать предметом этой научной дисциплины. Следовательно, в структуре общей антропологии условно можно выделить три раздела:

– концептуализация основных категорий и понятий («человек», «организм», «культура», «сообщество», «антропосоциогенез» и пр.) и разработка единого понятийного аппарата, обоснование методов исследования в антропологии (общетеоретические и методологические проблемы антропологии);

– эволюция родовых свойств и дифференциация особых (специфических) признаков человека как биосоциального существа (антропологические универсалии и человеческие различия);

– единство и разнообразие форм человеческого существования в мире (человеческие целостности и специфические жизненные формы).

Одним из центральных понятий общей антропологии выступает «родовой человек» – понятие, обозначающее человека как представителя всего человеческого рода и как носителя его сущностных сил и способностей. В данной статье мы сознательно оставляем в стороне анализ постродового (трансперсонального) состояния человека.

Наряду с понятием «родовой человек» в общей антропологии используются и другие понятия, характеризующие системные свойства человека, – «личность», «индивидуальность», «индивид». В ней применяется также комплексный подход, ориентирующий исследователей на выявление существенных сторон родового бытия человека и тем самым на синтез познавательных возможностей всех наук о человеке.

По нашему убеждению, между общей антропологией как научной дисциплиной и философской антропологией как разделом философии существует тесная и неразрывная связь, которая проявляется в разработке и решении «смежных» проблем. По мнению

И. Т. Фролова и П. С. Гуревича, общая антропология связана «с целостным изучением человека, задача которого – постижение его интегративной природы, опираясь на результаты разных научных дисциплин» [15, 418].

Нам представляется, что «целостное изучение целостного человека» – это не столько задача общей антропологии, сколько основной принцип философской антропологии. Методологические основания целостного истолкования природы человека изложены О. Ф. Больновым и другими западными философскими антропологами. Это – принципы антропологической редукции, принцип-орган, принцип антропологической интерпретации отдельных явлений человеческой жизни и др. Эти философские принципы необходимо положить в основу и общей антропологии как научной дисциплины.

Мы присоединяемся здесь к мнению Б. Т. Григорьяна, который считал, что суть антропологического подхода или принципа в философии необходимо свести «к попытке определить основы и сферы «собственно человеческого» бытия, человеческой индивидуальности, субъективно-творческих возможностей человека, сделать его «мерой всех вещей», из него и через него объяснить как его собственную природу, так и смысл и значение окружающего мира» [4, 7].

Именно философская антропология изучает сущность человека, а также метафизические проблемы человеческого бытия, рассматривая его в целостности. Это – *учение о сущности и сущностной (фундаментальной) структуре человека, взятого в его основных отношениях к природе, обществу, другим людям, самому себе* [6, 9]. Ее специфический подход как раз и состоит в рассмотрении «вечных» вопросов человеческого бытия – смысла и бессмыслицы, жизни и смерти, обладания или подлинного бытия, души и тела (или душевного и телесного). Однако философскую антропологию интересуют не только императивы человеческого бытия, но и человек в конкретных ситуациях [7, 48]. В последние годы отечественные философы вслед за Финком пытаются осмыслить основные феномены человеческого бытия – любовь, смерть, труд, игру, господство.

Что же касается общей антропологии, то ее предметная специфика лежит в несколько иной плоскости. В отличие от «частных» антропологических дисциплин ее предметный ракурс состоит не в анализе конкретных фактов поведения человека и связей между ними, а в обобщении эмпирических данных, полученных разными науками о человеке, и в их дальнейшем теоретическом синтезе.

В отечественной литературе известны два проекта общего человекознания или общей антропологии. Это концепции Б. Г. Ананьева [1] и И. Т. Фролова [14]. Конечно, они далеки от своего концептуального завершения и предполагают дальнейшее развитие. Но их исследования служат отправной точкой для разработки интегративных проблем антропологии.

Кроме того, если философская антропология считается разделом философского знания, то общая антропология – отраслью собственно научного антропологического знания. Опираясь на положения философии человека, она составляет непосредственную теоретико-методологическую базу частных антропологических дисциплин как естественно-научных (физическая антропология, социобиология и этология человека), так и социально-научных (социальная и культурная антропология, политическая, экономическая, юридическая антропология и т. д.).

Общая антропология, развиваясь на стыке философии и антропологической науки в целом, выработала некоторые критерии научного синтеза. Так, например, она стремится синтезировать философское и научное знание о человеке в единую познавательную кар-

тину на основе общенаучных методов, в т. ч. комплексного и системного подходов. Вместе с тем данная дисциплина формирует собственную методологию, опираясь на достижения «интегративного» движения в науке.

В заключение приведем некоторые основания разграничения между философской и общей антропологией, которые указывают на их предметную специфику и границы между ними (табл. 1).

Таблица 1

Особенности философской и общей антропологии

Основания дифференциации	Философская антропология	Общая антропология
<i>Область знания</i>	Раздел философии, философского знания	Раздел научной антропологии, выделяемый наряду с конкретными антропологическими дисциплинами
<i>Объект изучения</i>	«Человек вообще», «человеческая природа»	Человек как биосоциальная и социокультурная система
<i>Предмет изучения</i>	Всеобщие определения сущности (природы) человека и закономерности его бытия в мире	Общие и существенные закономерности возникновения и развития человека как биосоциального и культурного существа
<i>Идейные ориентации</i>	Экзистенциализм, персонализм, психоанализ и др.	Функционализм, эволюционизм, структурализм и пр.
<i>Общий взгляд на человека или подход к его изучению</i>	<i>Целостный</i> , т. е. относящийся к характеристике внутреннего единства и сущностной определенности человека. Данное понимание целостности характеризует человека с точки зрения его «внутренней» (сущностной) определенности и специфичности. Именно такой подход отличает философское познание человека от общенаучного, в т. ч. общей антропологии	<i>Системный</i> , т. е. относящийся к человеку как системе; <i>комплексный</i> , т. е. характеризующий человека как сложный, многосоставной объект. В данном случае термин «комплексный» означает буквально соединенный с чем-либо, составленный из различных элементов и сложный по структуре объект. В методологическом смысле данный термин выражает одно из проявлений целостности объекта, а термин «комплексный подход» характеризует всесторонний учет полноты всех свойств, сторон и связей объекта

Резюме. Общую антропологию мы рассматриваем, с одной стороны, как попытку преодолеть фрагментированность конкретно-научной антропологии, а с другой стороны – как теоретическое обоснование всего научного антропологического знания. Если философская антропология обогащает наши представления о «человеке вообще», то общая антропология вырабатывает и применяет учение о родовой сущности человека в его общем (историческом) и особенном (индивидуально-личностном) измерениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев, Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
2. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
3. *Бердяев, Н. А.* Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 607 с.
4. *Григорьян, Б. Т.* Философская антропология. Критический очерк / Б. Т. Григорьян. – М. : Мысль, 1982. – 188 с.
5. *Губа, В. П.* Вопросы интегративной антропологии в подготовке высококвалифицированных спортсменов / В. П. Губа, Р. Н. Дорохов. – М., 1999.
6. *Губин, В.* Философская антропология / В. Губин, Е. Некрасова. – М. : ПЕР СЭ ; СПб. : Университетская книга, 2000. – 240 с.
7. *Гуревич, П. С.* Философская антропология : учеб. пособие / П. С. Гуревич. – М. : Вестник, 1997. – 448 с.
8. *Диденко, Б.* Сумма антропологии. Кардинальная типология людей / Б. Диденко. – М., 1992. – 62 с.
9. *Кузин, В. В.* Очерки теории и истории интегративной антропологии / В. В. Кузин, Б. А. Никитюк. – М. : Фон, 1995. – 174 с.
10. *Мареш, Р.* Дитмар Кампер: портрет философа – маргинала и аутсайдера / Р. Мареш // Журнал социологии и социальной антропологии. – СПб., 1999. – № 4 (8). – Том II. – С. 48–54.
11. *Остюцкий, Г. П.* История социальной (культурной) антропологии : учеб. пособие / Г. П. Остюцкий. – М., 2003. – 400 с.
12. *Слободчиков, В. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
13. *Федоров, Ю. М.* Сумма антропологии / Ю. М. Федоров. – Новосибирск : Наука, 1996. – 714 с.
14. *Фролов, И. Т.* Избранные труды : в 3 т. / И. Т. Фролов. – М. : Наука, 2002.
15. *Человек.* Философско-энциклопедический словарь. – М. : Наука, 2000. – 478 с.

УДК 373.5.017.925

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**ACTIVITY OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST IN FORMATION
OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN**

В. В. Салахутдинова

V. V. Salakhutdinova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Современный этап развития нашего общества характеризуется ростом национального самосознания, стремлением людей познать и понять историю и культуру своей страны, своего народа. Это, в свою очередь, остро ставит проблему воспитания подрастающего поколения с самого раннего возраста средствами национальной и региональной культуры. Формирование национального самосознания младших школьников может осуществляться еще эффективнее при включении в эту деятельность педагога-психолога образовательного учреждения.

Abstract. The contemporary stage of development of our society is characterized by growth of national consciousness, aspiration of people to learn and understand history and culture of the country, of the people. In its turn, it puts the problem of education of rising generation from the earliest age by means of national and regional culture. Formation of national consciousness of younger schoolchildren can be carried out even more effectively with participation of a teacher-psychologist of an educational institution into this activity.

Ключевые слова: *формирование национального самосознания, деятельность педагога-психолога, традиции этнической педагогики.*

Keywords: *formation of national consciousness, activity of a teacher-psychologist, traditions of ethnic pedagogics.*

Актуальность исследуемой проблемы. Укрепление и развитие нашей страны невозможно без пробуждения национального сознания народа и прежде всего подрастающего поколения. Поэтому особое беспокойство вызывает отсутствие у большинства детей в возрасте от шести до десяти лет осознания себя как части народа, соотнесения своих интересов и интересов наций. Необходимо создать такую систему образования, которая воспитывала бы национально-сознательных граждан. В Чувашской Республике образование с каждым годом все больше приобретает национальный характер. Цели и содержание современного образования важно подчинить системе национальных интересов, идей, главным ценностям духовного сокровища народа – национальным обычаям, традициям и обрядам. Возникает необходимость разработки эффективных путей и средств формирования в детях здорового национального самосознания, чувства достоинства и привязанности к своему народу, уважения истории, культуры своей и других наций.

При этом мы исходим из тезиса о том, что только человек, способный осознавать себя, свои психические состояния, принимающий и уважающий себя, имеющий адекватную самооценку, сможет понимать и уважать свой и другие народы.

Материал и методика исследований. Нами было проведено исследование уровня сформированности национального самосознания младших школьников и изучение деятельности педагога-психолога с точки зрения использования его возможностей в системе формирования национального самосознания. С этой целью мы выполнили анализ психолого-педагогической литературы по исследованию проблемы формирования национального самосознания младших школьников; провели анкетирование педагогической и родительской общественности, направленное на выявление отношения к проблеме формирования национального самосознания учащихся; анализ должностных прав и обязанностей педагога-психолога образовательного учреждения.

Диагностическое исследование по определению уровня сформированности национального самосознания у младших школьников проводилось в нескольких направлениях. Изучался познавательный компонент (знание своей национальной принадлежности, национальной культуры, традиций своего народа, родного языка), эмоционально-ценностный компонент (отношение к себе как представителю определенной национальности, к людям своей национальности, к родному языку, проявление интереса к своей национальности, к ее культуре, способность к сопереживанию, тревога за судьбу своего народа, чувство национальной гордости) и поведенческий компонент (почитание национальных традиций, соблюдение обрядов своего народа, общение на родном языке, побуждение учащихся опираться на эти знания в поведении). В ходе исследования уровня сформированности национального самосознания младших школьников нами были использованы диагностические методики: методика «Личностный дифференциал» (вариант, адаптированный в НИИ им. В. М. Бехтерева), направленная на изучение определенных свойств личности, ее самосознания, межличностных отношений, методика «Качества моего народа», выявляющая отношение к своему народу. Для получения более глубоких данных об отношении учащихся начальных классов к родному языку, культуре, традициям, представителям других национальностей нами был составлен опросный лист, состоящий из двух блоков.

Результаты исследований и их обсуждение. В исследовании принимали участие 225 учащихся 2–4 классов МОУ СОШ № 18 и 62 г. Чебоксары и Буинской общеобразовательной школы Ибресинского района Чувашской Республики.

В результате анализа анкет нами было выявлено три группы сформированности национального самосознания младших школьников: высокая, средняя, низкая.

В первую группу с высоким уровнем сформированности национального самосознания мы отнесли учащихся начальных классов, которые верно определяют свою национальную принадлежность, располагают знаниями о национальных традициях, обычаях, праздниках, владеют родным языком, проявляют интерес к народным песням, играм, художественной литературе, для которых характерны способность к сопереживанию, чувство гордости за свой народ, соблюдение тех нравственных норм, которые утвердились в жизни этнической общности.

Во вторую группу со средним уровнем сформированности национального самосознания нами были отнесены учащиеся начальных классов, которые неточно определяют свою национальную принадлежность, располагают не очень высокими знаниями о традициях своего народа, не всегда выполняют содержащиеся в них требования, понимают

родной язык, но нечасто его употребляют, осознают необходимость чуткого, заботливого отношения к людям, в своем поведении, правда, не всегда бывают доброжелательными, чуткими, отзывчивыми.

Третью группу с низким уровнем сформированности национального самосознания составили учащиеся начальных классов, которые неверно определяют свою национальную принадлежность, не проявляют интереса к культуре, традициям, праздникам, обычаям своего народа, не владеют родным языком и не проявляют желание его изучать, не проявляют чувства сопереживания, национальной гордости, сочувствия за судьбу своего народа.

Процентное соотношение распределения учащихся начальных классов экспериментальных школ представлено в табл. 1.

Таблица 1

Уровень сформированности национального самосознания учащихся начальных классов экспериментальных школ

№№ п/п	Учреждение	Уровни, %		
		высокий	средний	низкий
1.	МОУ «Буинская СОШ» Ибресинского района	12	70	18
2.	МОУ «СОШ № 62» г. Чебоксары	9	67	24
3.	МОУ «СОШ № 18» г. Чебоксары	7	65	28

Количество учащихся со средним и низким уровнем национального самосознания значительно превышает количество детей с высоким уровнем. Этот факт свидетельствует о том, что в образовательных учреждениях недостаточно эффективно ведется работа по формированию национального самосознания.

Также нами была проведена методика выявления уровня самооценки и отношения к себе, по которой также выделены высокий, средний, низкий уровни. Процентное соотношение распределения младших школьников представлено в табл. 2.

Таблица 2

Уровень самооценки учащихся начальных классов экспериментальных школ, %

№№ п/п	Учреждение	Уровни, %		
		высокий	средний	низкий
1.	МОУ «Буинская СОШ» Ибресинского района	25	68	7
2.	МОУ «СОШ № 62» г. Чебоксары	27	63	10
3.	МОУ «СОШ № 18» г. Чебоксары	18	66	16

Большее количество младших школьников имеет высокий и средний уровень самооценки.

Проведенный корреляционный анализ уровня самооценки младших школьников и сформированности их национального самосознания позволяет судить о том, что прослеживается взаимосвязь между самооценкой младшего школьника и его отношением к себе как представителю этнической общности. Мы можем отметить, что учащиеся, имеющие высокую самооценку, положительно относятся к своей национальности. И наоборот, учащиеся, имеющие средний и низкий уровни самооценки, не проявляют чувства гордости за свою национальность и хотели бы иметь другую.

Нами было проведено социологическое исследование педагогической и родительской общественности, направленное на выявление отношения к проблеме формирования национального самосознания. Анализ ответов педагогов и родителей показал следующее: 70 % опрошенных считают, что национальное воспитание в современных условиях является необходимым компонентом всестороннее развитой личности; 80 % педагогов и родителей хотят, чтобы их дети гордились своей национальностью, и считают важным формирование национального самосознания их детей. Интересными оказались ответы на вопрос «Кто должен заниматься формированием национального самосознания у подрастающего поколения»? 86 % родителей считают, что главная ответственность за данную деятельность лежит на них, их поддерживает 96 % педагогов. По мнению педагогов и родителей, эта деятельность также возложена на учителей родного языка (чувакского, русского) (48 %), учителей культуры родного края (30 %), бабушек, дедушек (50 %). Тем не менее при таком распределении большинство опрошенных считают, что в школе не создана необходимая система формирования национального самосознания детей либо создана не в полной мере.

Каким же образом происходит формирование национального самосознания?

Этнопсихологические аспекты формирования и развития национального самосознания, феномены национального характера и этнических стереотипов, этнические особенности народов отражены в работах А. О. Боронева, З. Г. Гасанова, Л. М. Дробижевой, И. С. Кона, В. С. Мухиной, Э. А. Саракуева, Г. В. Старовойтовой, В. Ю. Хотинца и др. Педагогический подход к проблеме национального и межнационального воспитания мы находим в трудах В. Ф. Афанасьева, Г. Н. Волкова, М. Г. Харитонова, М. Б. Кожановой, А. Э. Измайлова, З. Г. Нигматова и др.

Педагогический опыт свидетельствует, что лишь при особой организации учебно-воспитательного процесса создаются благоприятные условия для формирования не только личностных, но и этнических качеств. Поэтому педагогический аспект решения этой проблемы состоит в выявлении оптимальных социально-педагогических условий формирования и развития национального самосознания младших школьников.

Однако необходимо учитывать, что формирование национального самосознания имеет сложную структуру. Анализ работ в исследуемой области позволил выделить два основных фактора его развития: внешний (объективный); внутренний (субъективный).

Внешний фактор включает: а) влияние макросреды: экономических отношений, политического устройства, системы идеологических, морально-политических ценностей общества; б) влияние микросреды: специфики условий жизни в городе, селе, обстановки в семье, ближайшем окружении; в) влияние этносреды – этнического состава населения.

Внутренний (личностный) фактор подразумевает сознательное формирование личностью новых качеств и способностей в процессе национального самоопределения, национального самоотношения, межнационального сравнения, национальной саморегуляции. Кроме названных, национальное самосознание определяют и другие факторы. Это наследственность, особенности воспитания, активность субъекта в практической деятельности, уровень сохранности в социуме народной культуры, языка, традиций, внутрисемейных и родственных отношений и др. [3].

Таким образом, изменение сознания и самосознания, в том числе национального, находится в непосредственной зависимости от меняющихся условий, а также от собственной социальной активности личности. Если объективную реальность, отражаемую

национальным самосознанием, условно можно сравнить с почвой, из которой «прорастает» это «растение», то явления, связанные с повышением социальной активности личности, будут для него «влагой», стимулирующей развитие.

Выделенные факторы в совокупности определяют полноценное развитие национального самосознания личности, выражающей представление о своей национальной принадлежности, отношении к историческому прошлому нации, ее настоящему и будущему, активность в освоении родного языка, изучении народной культуры, осознание и принятие национальных интересов и ценностных ориентаций, формирование отношений к другим этническим общностям. Кроме того, эффективность формирования национального самосознания зависит от взаимодействия объективных и субъективных факторов. Преувеличение одних, к примеру, субъективных, внутриличностных факторов приводит к националистическому сознанию и искажению поведения. И наоборот, преувеличение или отклонение объективных, социальных факторов оказывает негативное влияние на становление и развитие национального самосознания.

По нашему мнению, именно деятельность педагога-психолога может способствовать более эффективному формированию национального самосознания младших школьников [2, 185].

Мы исходим из того, что педагог-психолог имеет необходимые способности для организации этой деятельности: личностные (представляющие собой характерологические черты), дидактические (совокупность умений и навыков и инструментов, необходимых для ведения работы) и организационно-коммуникативные (связанные с организацией работы и навыками общения с детьми). Кроме этого, педагог-психолог имеет профессионально важные качества педагога: высокие нравственные и гражданские качества; педагогическую направленность, включающую интерес и склонность к педагогическому труду, любовь к детям, ориентацию на развитие личности ученика; педагогическую подготовленность, профессионально необходимые знания, навыки и умения, педагогическое мастерство; рефлексивные, управленческие, суггестивные, проективные, конструкторские, творческие и другие навыки. Ряд общечеловеческих качеств приобретает в психолого-педагогической деятельности профессионально важное значение (терпеливость, выдержка, настойчивость, доброта, чуткость, отзывчивость и др.).

Необходимо также отметить, что педагог-психолог, осуществляющий деятельность по обеспечению регионально-этнической направленности процесса воспитания детей, имеет научно-теоретическую подготовку, так как в процессе его обучения в программу профессиональной подготовки включены предметы этнопсихологической и этнопедагогической направленности. Национально-ценностная ориентация личности, по мнению ряда исследователей, является элементом профессиональной культуры педагога, так как приобщение личности к национальному культурному миру, включение человека в разветвленную и самобытную иерархию ценностей той или иной исторически сложившейся культуры является важнейшим условием воспитания и сохранения личности целостной и творческой. «Человек, укорененный в национальной культуре, наследующий традиционные ценности и идеалы, по природе своей созидателен, его этика жизнеспасающая» [1, 17].

К числу задач, решаемых педагогом-психологом, можно включить деятельность по развитию социально важных качеств личности ребенка: способность к сопереживанию (эмпатия), чувство человеческого достоинства, национальной гордости, доброжелательное отношение к людям (толерантность), непримиримость к грубости, жестокости (уме-

ние разрешать конфликтные ситуации), соблюдение нравственных норм и т. д., что в конечном счете будет способствовать развитию национального самосознания младшего школьника.

Воспитание в человеке высокой культуры национального самоопределения и межнационального общения невозможно без создания и реализации планомерной, постоянно корректируемой образовательной программы.

Наша программа по формированию национального самосознания младших школьников на традициях этнической педагогики включает в себя 5 разделов:

1. Занятия, направленные на развитие социально важных качеств личности ребенка (активность, самостоятельность, высокая самооценка, уважение к себе и близким).
2. Занятия, направленные на развитие способности к сопереживанию (эмпатия).
3. Занятия, направленные на развитие чувства человеческого достоинства, национальной гордости (знакомство учащихся с национальной культурой разных народов, знаменитыми личностями, с вкладом народа в историю страны и т. д.).
4. Занятия, направленные на развитие доброжелательного отношения к людям (формирование толерантной личности).
5. Занятия, направленные на развитие непримиримости к грубости, жестокости (умение разрешать конфликтные ситуации).

Занятия проходят с использованием игровых, тренинговых, коммуникативных (интерактивных) форм работы. В ходе занятий используется богатый материал этнической педагогики: народные сказки, игры с национальным компонентом, народная музыка и др.

Резюме. Национальное самосознание является продуктом социального развития личности, воспитания и самовоспитания. Оно не возникает спонтанно, а формируется под влиянием объективных и субъективных факторов. Объясняется это тем, что каждый человек, как взрослый, так и ребенок, связан с разными сторонами национальной действительности. Дети наследуют от родителей биологический фонд, на основе которого по законам социальной преемственности развиваются национальные черты личности. Под влиянием родителей, окружающей среды, идеологии, а также социальной системы образования и воспитания в школе и других учебно-воспитательных учреждениях подрастающее поколение получает все те национальные и общечеловеческие ценности, которые культивируются в обществе на данном этапе его развития. Повышению эффективности формирования национального самосознания младших школьников способствует реализация программы деятельности педагога-психолога в системе формирования национального самосознания младших школьников на традициях этнической педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кожанова, М. Б. Теоретическое обоснование требований, предъявляемых к педагогу, работающему в условиях поликультурной среды / М. Б. Кожанова // Инновационный ресурс дошкольного образования в условиях глобализации : сб. науч. тр. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Г. П. Захарова, О. В. Парфенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – С. 15–24.
2. Салахутдинова, В. В. Включение деятельности педагога-психолога образовательного учреждения в систему формирования национального самосознания младших школьников / В. В. Салахутдинова // Роль учителя в системе формирования духовности российского общества : сб. науч.-метод. ст. / отв. ред. С. Г. Григорьева, З. М. Беляева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – С. 185–188.
3. Тараненко, О. Н. Формирование национального самосознания подростков в процессе освоения этнопедагогической культуры русского народа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Н. Тараненко. – Карачаевск, 2005. – 23 с.

УДК 378.637(470.344)

**ВЫПУСКНИКИ ЧУВАШСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА
1930–1950-Х ГОДОВ – ИЗВЕСТНЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ РАБОТНИКИ**

**GRADUATE STUDENTS OF THE CHUVASH PEDAGOGICAL INSTITUTE
OF 1930–1950s – FAMOUS CREATIVE WORKERS**

Н. А. Сарри

N. A. Sarry

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье рассматривается деятельность писателей, поэтов, композиторов, учившихся в Чувашском государственном педагогическом институте им. И. Я. Яковлева в 1930–1950-х годах. Перечисляются наиболее известные произведения данных представителей творческой интеллигенции.

Abstract. This article describes the activity of writers, poets, composers, who studied in I. Y. Yakovlev Chuvash State Pedagogical Institute in 1930–1950s. The most famous works of these representatives of creative intelligentsia of the Chuvash Republic are noted.

Ключевые слова: *Чувашский государственный педагогический институт, историко-филологический факультет, учитель, писатель, поэт, художник, композитор, искусство.*

Keywords : *Chuvash State Pedagogical Institute, Faculty of History and Philology, teacher, writer, poet, artist, composer, art.*

Актуальность исследуемой проблемы. Чувашский государственный педагогический институт (с 1998 г. – педагогический университет), открытый в 1930 г. как первый вуз на территории Чувашии, за 80 лет своего существования подготовил свыше 45 тысяч специалистов для средней школы. Среди них немало творческих работников: журналистов, писателей, поэтов, художников, композиторов, мастеров сценического искусства. Последних стало больше после открытия в 1960 г. художественно-графического и в 1964 г. музыкально-педагогического факультетов. В задачу нашего исследования входит раскрытие деятельности выпускников данного вуза 1930–1950-х годов, когда творческие работники формировались в основном из выпускников историко-филологического факультета.

Материал и методика исследований. Нами использованы труды работников искусства, материалы об их творческой деятельности, извлеченные преимущественно из учебников и различных справочников. Для показа популярности того или иного писателя или поэта для российской аудитории перечислены труды, опубликованные ими на русском языке, преимущественно в центральных издательствах.

Результаты исследований и их обсуждение. В 1930–1950-х годах в Чувашском государственном педагогическом институте, носящем с 1958 г. имя чувашского просветителя Ивана Яковлевича Яковлева, не было специальных факультетов, готовивших творческих

работников, представителей художественной интеллигенции. Тем не менее из среды студентов физико-математического, биолого-химического и особенно историко-филологического факультетов наряду с учителями выходили журналисты, писатели, поэты, художники и даже композиторы. Через художественное творчество они отражали свою эпоху, которая характеризовалась бурными темпами индустриализации страны, коллективизацией сельского хозяйства, общим культурным подъемом народа, невероятными испытаниями и всенародным подвигом в годы Великой Отечественной войны и послевоенного восстановления и развития народного хозяйства. Многие из них стали профессиональными работниками искусства и состояли членами творческих союзов и организаций (Союза чувашских советских писателей, Союза художников, Союза композиторов и т. д.). Они продолжали традиции выпускников Симбирской чувашской школы, основанной в 1868 г. И. Я. Яковлевым и за дореволюционные полвека выпустившей тысячу разносторонне подготовленных чувашских учителей. В первые годы работы Чувашского пединститута до 80,0 % его преподавателей были выпускниками этого учебного заведения, центра подготовки национальной педагогической и художественной интеллигенции [3], [4].

Из писателей и поэтов, учившихся в 1930-х годах в Чувашском пединституте (в его составе в 1934–1952-х годах функционировал еще двухгодичный учительский институт, готовивший кадры для неполных средних школ), выделялись своими творениями литературоведы М. Я. Сироткин (учился в данном вузе в 1930–1934-х годах) и Н. С. Дедушкин (1936–1940), писатели и поэты Д. А. Кибек (1932–1934, прошел лишь два курса), М. Д. Ухсай (1933–1937), М. И. Ильин-Кудряшов (1934–1938), А. Г. Алга (1934–1939), Ф. Е. Афанасьев (Уяр) (1935–1939). Из них доктор филологических наук, профессор, член Союза писателей СССР М. Я. Сироткин первым из чувашей стал член-корреспондентом АПН СССР. Большой популярностью в научных кругах пользуются его труды «Очерк истории чувашской советской литературы» (1956), «Современная чувашская проза» (1958), «Чувашский фольклор» (1965) [2].

В переводе на русский язык изданы в Москве прозаические произведения Д. И. Кибек «Охотники» (1962), «Герои без вести не пропадают» (1971). Увидели свет на русском языке также произведения М. Д. Ухсай «Журавлиное перышко» (1957), «Буйные ветры» (1957), «Рассказы» (1958). На сцене чувашских театров ставится пьеса М. Д. Ухсай «Симбирские колокола» (1974). Таким образом, своей драматургией чувашская писательница обогатила и национальное сценическое искусство [5].

В 1932–1941-х годах на страницах литературно-художественного журнала «Сунтал» («Наковальня») увидели свет рассказы М. И. Ильина-Кудрявцева (Кятра Мишши) «После захода солнца» (1932), «Три руки» (1932), «Другое сердце» (1933), «Клевета» (1936), «В плену высоких чувств» (1937), «Дружба» (1941) и др.

Плодотворный автор сборников стихов «Четыре года» (1947), «Стихи и поэмы» (1948), «Волны волжские» (1957), «Между Волгой и Свягой» (1958), «Пульс жизни» (1962), «Дни и годы» (1964), «Край мой любимый» (1971), поэмы «Односельчане» (1956) А. А. Алга удачно работал и в песенном жанре. Многие его стихи положены на музыку: «Мир – это наше счастье», «Песня счастья», «В родном краю», «Песня радости» и др. В 1958 г. А. А. Алга написал либретто первой чувашской оперы «Шывармань» («Водяная мельница») Ф. С. Васильева, либретто оперы «Хамър ял» («Земляки»), прочно вошедшие в репертуар Чувашского государственного академического театра. В 1970 г. ему присвоено почетное звание народного поэта Чувашии [1].

Ф. Е. Афанасьев (Уяр), учившийся в 1935 г. в Благовещенском пединституте, в 1936–1939-х годах продолживший учебу в Чувашском пединституте, известен как автор сборников рассказов «Тропа» (1941), «Пути-дороги» (1943), «Медведь» (1944), «На реке Сок» (1947), «В нашем краю» (1952), сборника сатирических рассказов «Смех – делу не помеха» (1962), романа «Тенета» (1964) и др. Русскому читателю он знаком по вышеупомянутым книгам «На реке Сок», «Тенета», а также «Три дня и три ночи» (1957), «В Шуше, у подножья Саян» (1970). В отличие от других членов Союза писателей, неукоснительно следовавших творческому методу социалистического реализма, Ф. Е. Уяр нередко пытался раскрыть истинные черты чувашского характера, за что получал не всегда справедливую критику от партийных органов и официальных чиновников [6].

В целом выпускники Чувашского пединститута 1930-х годов внесли заметный вклад в художественную культуру Чувашии как творческие работники.

В 1940–1950-х годах, в период Великой Отечественной войны и послевоенного восстановления и дальнейшего развития народного хозяйства, из стен историко-филологического факультета вышли литературоведы Е. В. Владимиров (его учеба с перерывами из-за участия в войне затянулась с 1939 по 1950 г.), В. Я. Канюков (1946–1950), Н. И. Иванов (1947–1951), писатели и поэты А. В. Малов (1947–1950), А. А. Галкин (1948–1951), Н. А. Сандров (1948–1951), В. С. Чаплина (1948–1951), В. И. Давыдов-Анатри (в 1949–1951 гг. учился в Чувашском учительском институте), В. Г. Игнатъев (1951–1956), П. К. Львов (1951–1953 – учительский институт), Н. Т. Терентьев (1951–1956), В. Е. Харитонов (1951–1953 – учительский институт), М. А. Волкова (1951–1956), Ю. И. Скворцов (1951–1956), М. Н. Ильин (Юхма) (1954–1959), Ю. П. Петров (1955–1960) и др. [5].

Доктор филологических наук, заслуженный работник высшей школы ЧАССР Е. В. Владимиров в течение ряда лет разрабатывал проблемы взаимодействия национальных литератур Советского Союза, становления реализма в чувашской литературе. Его книги «Русские писатели о Чувашии» (1959), «Межнациональные связи чувашской литературы» (1970), «Некрасов и чувашская поэзия» (1972), а также многочисленные статьи обогатили чувашское литературоведение и критику разработкой проблемы литературных отношений, расширили представления читателей о связях чувашской литературы с литературами народов России.

Автор школьных учебников по литературе, член Союза писателей СССР, доцент Чувашского госуниверситета им. И. Н. Ульянова В. Я. Канюков обобщил свои многолетние исследования в монографии «От фольклора к письменности» (1971), где прослеживаются исторические этапы развития национальных художественных традиций в письменной культуре чувашского народа. Его перу принадлежат критические очерки о чувашских писателях «Николай Шубоссинни» (1958), «Марфа Трубина» (1959) и др.

Исследователю Н. И. Иванову за труд «Чувашское стихосложение и его особенности» была присуждена ученая степень кандидата филологических наук (1958). Он плодотворно работал над изучением творческого наследия классиков чувашской литературы К. В. Иванова и М. К. Сеспеля.

Автор лирических стихов, многие из которых переложены на песенную музыку, А. А. Галкин опубликовал сборники стихов «Забавные малыши» (1958), «В родной стороне» (1959), «Сорминские пироги» (1961), «Басни» (1963), «Дороги откроет идущий» (1972), «Восход» (1974), в основном посвященные детям. Русскому читателю он известен по сборникам стихов и басен «Карикатуры с натуры» (1966), «Слезы дождя» (1968), «Смех не для всех» (1970) и др. А. А. Галкин удостоен почетного звания «Народный поэт Чувашии».

Редактор Чувашского книжного издательства Н. А. Сандров известен читающей публике как поэт-песенник и переводчик. Он переводил на чувашский язык повести

Н. Чернышевского, З. Воскресенской, стихи Т. Шевченко, Я. Купалы, К. Хетагурова, М. Джалиля, Р. Гамзатова, К. Кулиева и многих других поэтов.

Детская писательница В. С. Чаплина, вынужденная в 1951 г. по состоянию здоровья оставить учебу в Чувашском пединституте на 4-м курсе, работала в области детской драматургии, следовательно, имела отношение к сценическому искусству. На сцене чувашского Театра юного зрителя ставились ее пьесы «Друзья» (1957), «Неужели не понятно?» (1959). Популярны среди детворы и ее сборники стихов «Дети» (1952), «Счастливым днем» (1958), «Разговор на перемене» (1961), «Лирика» (1961), «Зеленый патруль» (1964), «Жил мальчишка» (1972), «Игрушки» (1972) и др.

Ушедший из жизни в сентябре 2010 г. в возрасте 93 года народный поэт Чувашии В. И. Давыдов-Анатри остался в памяти народа как плодотворный поэт-песенник. Чувашскими композиторами на его слова сложено более 600 песен. В них он воспеваает созидательный труд земляков. На русском языке лирика его стихов отражена в сборниках стихов «Мои друзья» (1958), «Заветная мечта» (1960), «Наша улица» (1964), «Дружные ребята» (1973), «Звенят родники» (1975), поэме «Чемень и Мерчень» (1970) и др., изданных в Москве и в Чебоксарах.

Выпускник русско-чувашского отделения историко-филологического факультета В. Г. Игнатъев, длительное время работавший редактором Чувашского книжного издательства, опубликовал сборники рассказов и повестей «В соловьиной роще» (1959), «Маленький путешественник» (1960), «Вечерний снег» (1964), «Молодчина моя сестра» (1966), «Беспокойные» (1969), «Вторая встреча» (1970) и др. Многие из его рассказов были напечатаны в журнале «Таван Атӑл» («Родная Волга»).

П. К. Львов издал повесть «Пение соловья» (1958), сборники рассказов и очерков «От сердца» (1959), «Мастера ленты» (1962), «Гармонь без планок» (1964) и др.

Народный писатель Чувашии Н. Т. Терентьев внес значительный вклад в развитие послевоенной драматургии, написав более 30 пьес. На сценах театров Чувашии и ряда городов России успешно ставятся написанные им в 1950–1970-х годах пьесы «Летать начинают с земли», «Цветы неувядаемые», «Что же такое счастье?», «Кукушка все кукует», «Потерявшие сон», «Помогите ведущему, журавли!», «Сибирская дивизия», «Случайная драма» и др. Некоторые из них переведены на языки народов России. В 1974 г. драмы «Волны бьют о берег», «Земля и девушка» были показаны в Москве на сцене МХАТ в исполнении чувашских артистов. На русском языке увидели свет пьесы: «Мечты, мечты...» (М., 1964), «Летать начинают с земли» (М., 1969), «Волны бьют о берег» (М., 1975), «Кукушка все кукует» (Чебоксары, 1968), «Верность» (Чебоксары, 1972) и др. Пьесы Н. Т. Терентьева отличаются острой, увлекательной фабулой, психологической глубиной образов и драматургической отточенностью, поэтической образностью диалогов. Драматург широко использует народные сказки и легенды, богатый фольклор.

В. Е. Харитонов, редактор музыкального вещания Комитета по телевидению и радиовещанию при Совете Министров ЧАССР (до этого получил среднее специальное образование в Чебоксарском музыкальном училище им. Ф. П. Павлова по классу сольного пения и дирижирования, затем заочно учился в вокальной студии Казанской консерватории), стал поэтом-песенником. Его перу принадлежат поэтические сборники «Спасибо» (1968), «Капля», (1971), «Думы» (1973), а также книги очерков «Мечты сбываются» (1967), «Константин Иванов и музыка» (1971), «От всей души» (1975) и др.

К поэтам-песенникам можно отнести и М. А. Волкову (1951–1956), автора сборников стихов «Надежда» (1958), «Вот какой я была большой» (1968), «Овеянные любовью» (1969), «Наплыв» (1970), «Для тебя» (1972) и др.

Ю. И. Скворцов, работавший редактором Чувашского книжного издательства и секретарем редакции журнала «Тăван Атăл» (Родная Волга), опубликовал сборник стихов «Весенний привет» (1957), повести «Красный мак» (1962), «Тепло людское» (1969), сборники повестей и рассказов «Береза Угахви» (1963), «Навстречу солнцу» (1964), «Гипотеза» (1967), «Светлые дни» (1970), «Спутник» (1970) и др. Ю. И. Скворцов переводил на чувашский язык рассказы индийских, сербских, венгерских, марийских писателей и стихи классика белорусской поэзии Я. Купалы. Некоторые стихи поэта переложены на песни.

М. И. Ильин (Юхма) – один из самых «плодовитых» литераторов, автор более 200 книг. Русскому читателю известны его произведения «Дорога на Москву» (М., 1968), «Звезды зовут» (М., 1965), «Книга о Чувашии» (М., 1970), «Цветы Эльби» (М., 1970) и др.

Ю. П. Петров, после Чувашского пединститута окончивший в Москве Литературный институт им. А. М. Горького, посвятил много стихов молодежи, детворе. Им изданы сборники стихов «Легкие крылья» (1959), «Листопад» (1962), «Зацвела зорька» (1962), «Звезды купаются» (1967), «Паша и Маша» (1970), «Осенние гроздьи» (1972), «Зеленая ветла» (1974), «До зари, милый друг» (1974), «Звездный хоровод» (1975) и др. На его стихи сложено более ста песен.

Подготовка профессиональных художников и музыкантов в стенах Чувашского пединститута началась с 1960-х годов после открытия соответствующих факультетов. Хотя это выходит за хронологические рамки нашей статьи, отметим лишь, что из сотрудников Чувашского пединститута почетное звание заслуженных работников в сфере искусства на российском уровне получили 7 человек, на республиканском – более 20 человек. Выпускники вуза, особенно этих факультетов, наряду с преподавателями вносят заметный вклад в развитие художественной культуры народа.

Резюме. Чувашский государственный педагогический институт за 80-летний период своего существования подготовил десятки тысяч специалистов с высшим педагогическим образованием, которые, помимо школы, заняты и в других сферах народного хозяйства и культуры. Значительный пласт выпускников занимается творческой деятельностью в качестве работников средств массовой информации, писателей, поэтов, художников, композиторов, мастеров сценического искусства и т. д. В 1930–1950-х годах, когда в педвузе не было специальных подразделений по подготовке художников и музыкантов, основная масса деятелей искусства, особенно писателей и поэтов, набиралась из выпускников историко-филологического факультета.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Илюхин, Ю. А.* Композиторы советской Чувашии / Ю. А. Илюхин. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1978. – 304 с.
2. *Краткая чувашская энциклопедия* / Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук ; редкол.: А. А. Трофимов и др.; фот. В. Ф. Исаев и др. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2001. – 526 с.
3. *Сергеев, Т. С.* Культура советской Чувашии / Т. С. Сергеев. – 2-е изд. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1989. – 328 с.
4. *Художники Чувашии* : библиографический справочник / сост. Н. А. Ургалкина. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1969. – 477 с.
5. *Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева*. – Чебоксары : Чувашгоспедуниверситет, 2005. – 320 с.
6. *Юрьев, М. И.* Писатели советской Чувашии / М. И. Юрьев ; под ред. Н. С. Дедушкина и А. И. Дмитриева. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1975. – 456 с.

УДК 376.1-058.264

**ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА
ПРЕДЛОЖЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**FEATURES OF THE STRUCTURAL-SEMANTIC ANALYSIS
OF SENTENCES PRODUCED BY THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN
WITH GENERAL INFRINGEMENT OF SPEECH**

С. Н. Силантьева

S. N. Silantjeva

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

Аннотация. В статье обосновывается необходимость проведения целенаправленной и организованной коррекционной работы по формированию навыков структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на этапе подготовки к школе. Приводятся данные сравнительного анализа результатов констатирующего эксперимента по выявлению возможности данного вида анализа у детей с общим недоразвитием речи и у детей с речевым развитием, соответствующим возрасту.

Abstract. The necessity of carrying out purposeful and organized correctional work on formation of skills of the structural-semantic analysis of sentences produced by the senior preschool children with general infringement of speech at a stage of preparation for school is proved. The data of the comparative analysis of results of ascertaining experiment on revealing possibility of the given kind of analysis at children with the general infringement of speech and the speech development corresponding to their age are given.

Ключевые слова: *структурно-семантический анализ предложения, общее недоразвитие речи.*

Keywords: *the structural-semantic analysis a sentence, general infringement of speech.*

Актуальность исследуемой проблемы. В системе коррекционно-образовательных задач, реализуемых в ходе логопедической работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи (ОНР), особое место принадлежит профилактике нарушений письма и чтения, в частности, формированию навыков анализа языковых единиц. Исследователи констатируют, что при нарушениях данных навыков страдают не языковые (фонологические), а метаязыковые процессы: операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устных высказываний на эти единицы.

Осознание речевой действительности связывается с речевым и когнитивным развитием (Е. Д. Божович, А. А. Леонтьев). В результате сложного взаимодействия данных процессов формируется метаязыковая способность. В широком смысле данный феномен определяется как компонент когнитивной структуры, объектами функционирования которого являются язык и его единицы (Н. Н. Болдырев, А. А. Залевская, Е. С. Кубрякова, В. К. Радзиховская и др.).

Изучение проблемы структурно-семантического анализа предложений базируется на данных онтолингвистики и психоллингвистики, раскрывающих вопросы становления метаязыковой способности у дошкольников (А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, Н. И. Лепская, А. Р. Лурия, Ф. А. Сохин, Т. О. Тульviste, Т. Н. Ушакова, А. М. Шахнарович и др.). Экспериментальные исследования показывают, что метаязыковые процессы дифференцированы в отношении разных уровней языка: фонологии, лексики, синтаксиса. Проблема становления метаязыковой способности в процессе анализа словесного состава предложений у дошкольников с нормальной и нарушенной речевой деятельностью рассматривается в исследованиях Г. С. Гуменной [2], С. С-Г. Гасановой [1].

Обобщение современных методических разработок в области развития речи и обучения грамоте позволило констатировать, что при стихийном формировании становление метаязыковой способности протекает чрезвычайно медленно, ориентировка ребенка в речевой действительности ограничена и неустойчива. При специальном обучении, ориентированном на учет основных характеристик становления данной способности, формирование осознанной языковой деятельности происходит успешно и довольно быстро (М. М. Алексеева, П. Я. Гальперин, Ф. А. Сохин, Г. А. Тумакова, Г. П. Белякова, С. Н. Карпова).

В настоящее время теория и практика логопедической науки не располагают данными об особенностях формирования метаязыковой способности на модели структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В специальных научных исследованиях преимущественно освещаются вопросы структурного и грамматического оформления предложений у детей с ОНР (Е. В. Вавинова, Б. М. Гриншпун, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Е. М. Моисеенко, Е. Ф. Собонович, С. Н. Шаховская). Исследование особенностей формирования структурно-семантического анализа предложений с металингвистических позиций в логопедии не проводилось. В настоящее время в специальной литературе недостаточно представлены методики обследования структурно-семантического анализа предложений, не определена специфика когнитивных операций, лежащих в основе данного процесса, не получило должного теоретического обоснования и широкого практического подтверждения содержание коррекционной работы по формированию данного вида анализа.

Необходимость решения обозначенных проблем как в теоретическом, так и в практическом планах определяет актуальность настоящего исследования.

Материал и методика исследований. Материал для исследования особенностей анализа предложений составили задания, сгруппированные в три серии в зависимости от рассматриваемого аспекта данного процесса. Изучение предусматривало: выявление особенностей структурного анализа предложений; выявление особенностей смыслового анализа предложений; выявление особенностей интонационного анализа предложений.

Задания распределялись по двум уровням сложности: первый уровень представляли задания на анализ нераспространенных предложений и распространенных предложений из 3–4 слов; второй уровень – задания повышенного уровня сложности, включающие анализ предложений со служебными словами, определениями, однородными членами, а также сложных предложений. В ходе проведения констатирующего эксперимента для большей достоверности получаемых результатов вводились обучающие занятия с целью первичного ознакомления со схемой предложения и предварительного обучения выполнению заданий на аналогичном материале. Речевой материал составляли предложения, взятые из художественных произведений, рекомендованных программой обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Первая серия заданий направлена на выявление особенностей структурного анализа предложений и предполагала задания на исследование операций:

- сегментации, которая включает учет цельнооформленности слова, количество и порядок следования элементов;
- идентификации, предполагающей соотнесение предложений по количеству и месту элементов;
- категоризации предложений по количеству слов.

Детям предлагались задания на выделение в структуре предложения знаменательного слова, служебного слова, установление количества слов, определение местоположения слов по отношению друг к другу.

Вторая серия заданий направлена на выявление особенностей семантического анализа предложений и предусматривала решение следующих задач:

- исследование операции идентификации, предполагающей соотнесение слова с лексико-грамматической конструкцией по наличию/отсутствию маркеров субъекта, предиката, признака субъекта, признаков предиката;
- исследование операции категоризации, которая предполагает выделение и объединение маркеров определенной логико-грамматической категории и определение субъекта по основанию «одушевленный – неодушевленный»;
- исследование операции верификации на основе сравнения субъекта и объекта.

Вторая серия включала задания на выделение субъекта и предиката предложения; субъекта по основанию «живой – неживой»; атрибутива предложения; локатива предложения; на сравнение объекта и субъекта предложения.

Третья серия включала комплекс заданий, направленных на выявление возможностей интонационного анализа предложений, и предусматривала:

- исследование операции сегментации, предполагающей членение предложения с учетом мелодики и темпа конца фразы, порядка следования элементов;
- исследование операции идентификации на основе соотнесения с акустическими эталонами интонационного окончания фразы и громкости звучания языковой единицы;
- исследование операции категоризации, предполагающей выделение и объединение общих признаков интонационных характеристик;
- исследование операции фокусирования на основе акцентуации слова.

На данном этапе исследования детям предлагались задания на вычленение предложений из текста; выявление возможностей выделения смыслового ударения в предложении; соотнесение окончания фразы с акустическим эталоном завершенности, вопросительной и восклицательной интонации.

Результаты исследований и их обсуждение. В результате анализа экспериментальных данных был определен коэффициент успешности (КУ), который вычислялся путем соотнесения количества правильных ответов к их общему количеству.

На основании сравнения индивидуальных показателей уровня КУ и выделенных трудностей по основным аспектам анализа предложений нами были определены три уровня сформированности структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников:

I уровень – достаточная сформированность структурно-семантического анализа предложений, характеризующаяся преобладанием высокого уровня коэффициента успешности по трем основным аспектам анализа. На этом уровне находится 7,5 % от исследованных детей с ОНР и 85 % детей с речевым развитием, соответствующим возрасту. Дети в полной мере овладели осознанием речевой действительности. Операциональная

основа структурно-семантического анализа в основном сформирована. Фиксировались незначительные ошибки при выполнении заданий повышенного уровня сложности;

II уровень – частичная сформированность структурно-семантического анализа предложений, проявляющаяся в том, что предложение выделялось как объект аналитической деятельности, но представления о ней имели недостаточно осознанный характер. К этому уровню мы отнесли 47,5 % обследуемых детей с ОНР и 15 % испытуемых с речевым развитием, соответствующим возрасту. Операциональная основа структурно-семантического анализа предложений сформирована недостаточно. Дети допускали ошибки при выполнении заданий всех уровней сложности, преобладающими явились ошибки анализа более сложных в синтаксическом отношении предложений;

III уровень – минимальная сформированность структурно-семантического анализа предложений, характеризующаяся выраженным ограничением операциональной основы аналитических действий, отражающих усвоение структурно-семантической организации предложений: трудности структурирования единиц в составе предложений; трудности семантической спецификации значимых элементов предложения; недискретность предложений; схемы предложений не являлись для детей данной группы значимым перцептивным подкреплением для выполнения анализа. Дети допускали ошибки при выполнении заданий всех уровней сложности. У них зафиксировано преобладание низкого уровня коэффициента успешности по основным аспектам анализа предложения. Для детей данной группы характерны: необходимость шепотного проговаривания (при этом часто нарушалась линейная последовательность элементов предложения); дополнительное (иногда многократное) повторение задания; большой латентный период реагирования; хаотичность и фрагментарность стратегии анализа предложений. На этом уровне находятся 45 % дошкольников с ОНР.

Данные проведенного исследования свидетельствуют, что для детей старшего дошкольного возраста с ОНР характерно своеобразие сформированности структурно-семантического анализа предложений, которое проявляется в следующем: относительно равномерная недостаточность сформированности всех основных аспектов данного процесса; выраженные трудности анализа предложений различных уровней сложности; ограничение операциональной основы аналитических действий, отражающих усвоение структурно-семантической организации данной языковой единицы.

При выполнении структурного анализа наблюдаются трудности принятия детьми перцептивного подкрепления в виде схемы; нарушения линейной последовательности предложений; трудности осознания составляющих элементов, их местоположения.

При выполнении семантического анализа отмечаются игнорирование заданных смысловых ошибок; трудности установления смысловой связи вопроса с соответствующим структурным элементом предложений, вследствие чего наблюдаются трудности овладения лексико-грамматическими категориями языка.

При выполнении интонационного анализа отмечаются диффузность интонационных эталонов, игнорирование выделения соответствующих единиц.

Результаты исследования основных аспектов структурно-семантического анализа предложений позволяют говорить о недостаточности овладения детьми старшего дошкольного возраста с ОНР когнитивными операциями, лежащими в основе данного процесса, а именно:

- нарушения структурного аспекта анализа предложений свидетельствуют о несформированности операций:
 - сегментации предложений, которая включает учет цельнооформленности слова, количество и порядок следования элементов;
 - идентификации, предполагающей соотнесение по количеству элементов;
 - категоризации по количеству слов;
- нарушения семантического аспекта анализа предложений позволяют говорить о нарушении операций:
 - идентификации, предполагающей соотнесение слова с лексико-грамматической конструкцией по наличию/отсутствию маркеров субъекта, предиката, признака субъекта, признаков предиката;
 - категоризации, которая предполагает выделение и объединение маркеров определенной логико-грамматической категории и определение субъекта по основанию «одушевленный – неодушевленный»;
 - верификации при сравнении субъекта и объекта;
- выявленные трудности интонационного анализа предложения сигнализируют о нарушении операций:
 - идентификации на основе соотнесения с акустическими эталонами интонационного окончания фразы и громкости звучания языковой единицы;
 - категоризации, предполагающей выделение и объединение общих признаков интонационных характеристик;
 - фокусирования на основе определения смыслового ударения слова.

Резюме. Данные проведенного исследования свидетельствуют о том, что по уровню структурно-семантического анализа предложений дети с ОНР отличаются от их сверстников с нормальным речевым развитием. В свете вышесказанного мы обозначили основные методические положения формирования данного анализа предложений у старших дошкольников с ОНР.

Базовыми для нашего исследования являются достижения современной науки из различных отраслей знаний в области изучения предложений, когнитивных операций, метаязыковой способности. Предложение трактуется как синтаксическая единица, законченная по смыслу, структурно организованная, интонационно оформленная. Понимание структурно-семантического анализа предложения предполагает процесс изучения формальной организации (структурных компонентов) и смыслового содержания. Применение многоаспектного анализа предложения невозможно без учета когнитивных операций, лежащих в основе данного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гасанова, С. С.-Г. Анализ словесного состава предложения у дошкольников с недоразвитием речи / С. С.-Г. Гасанова. – Махачкала : Овчинников, 2009. – 100 с.
2. Гуменная, Г. С. Формирование когнитивной готовности к усвоению операций языкового анализа учащимися первого класса школ пятого вида / Г. С. Гуменная, С. О. Антонова, М. В. Золина // Коррекционная педагогика (часть IY). – М., 2003. – С. 3–11.

УДК 378.016:796.8

**ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ГИРЕВЫМ СПОРТОМ
НА ОБЩУЮ ФИЗИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ
И УРОВЕНЬ ЕЕ СООТВЕТСТВИЯ НОРМАТИВНЫМ ТРЕБОВАНИЯМ**

**THE INFLUENCE OF KETTLEBELL LIFTING LESSONS
ON THE GENERAL PHYSICAL FITNESS OF STUDENTS AND THE LEVEL
OF ITS CONFORMITY TO STATUTORY REQUIREMENTS**

В. П. Симень, А. Л. Атласкин

V. P. Simen, A. L. Atlaskin

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Установлено, что применение гиревого спорта в физическом воспитании студентов вузов приводит к повышению уровня их общей физической подготовленности и соответствию ее нормативным требованиям рассматриваемого возраста.

Abstract. It is established that using of kettlebell sport in physical education of students leads to increase of their general physical fitness level and conformity of its statutory requirements of the considered age.

Ключевые слова: *гиревой спорт, физическая подготовленность, студенты вузов, соответствие, нормативные требования.*

Keywords: *kettlebell sport, physical fitness, students, conformity, statutory requirements.*

Актуальность исследуемой проблемы. На современном этапе общественного развития, когда остро стоят проблемы здоровья, физического развития, физической подготовки учащейся молодежи, к сожалению, в системе их физического воспитания нетрадиционные виды физических упражнений стали вытеснять традиционные. Так, например, лыжный спорт, спортивная гимнастика, плавание и другие виды спорта, которые входят в обязательный перечень или в базовую часть программы физического воспитания общеобразовательных школ, средних специальных учреждений и высших учебных заведений и имеют огромное значение в формировании жизненно важных двигательных умений и навыков, развитии физических качеств, воспитании волевых и других свойств личности человека, становятся недоступными для учащейся молодежи. Такую сложившуюся сегодня в России ситуацию, прежде всего, следует объяснить сложными динамическими изменениями во всех сферах жизни, в частности, с устарелостью и непригодностью инвентаря и оборудования или полным отсутствием в образовательных учреждениях материально-технической базы для занятий данными видами спорта.

Анализ опыта собственной многолетней педагогической деятельности и результаты экспериментальных исследований свидетельствуют о тревожной тенденции отставания и

несоответствия степени физического развития, физической подготовленности и функциональных возможностей значительной части современной обучающейся в вузе молодежи нормативным требованиям их общей физической подготовленности.

В формировании жизненно важных двигательных умений и навыков, развитии физических качеств, воспитании морально-волевых и других свойств личности студентов немаловажное значение имеет гиревой спорт, возможности которого, как показывает практика, неисчерпаемы.

Следует подчеркнуть, что вопросы своеобразия физического воспитания студентов вузов с применением гиревого спорта нашли отражение в трудах В. Н. Балакшина и С. В. Моренченко [1], В. М. Пальцева [2], [3], В. А. Сальникова [4], А. Н. Шикунова [5], [6], В. В. Ягодина [7], [8] и других. Авторами описывается методика и организация занятий гиревым спортом в вузе, даются методические указания для студентов, занимающихся данным видом спорта, и т. д.

Как свидетельствует анализ учебно-методической литературы и научных исследований, в работах, раскрывающих особенности физического воспитания подрастающего поколения с использованием гиревого спорта, есть немало нерешенных проблем, и, в частности, одной из них является недостаточная изученность степени соответствия физической подготовленности занимающихся гиревым спортом студентов вузов нормативным требованиям их общей физической подготовленности.

Таким образом, в настоящее время существует противоречие между сложившейся практикой физического воспитания учащейся молодежи с применением такой нетрадиционной системы физических упражнений, как гиревой спорт, с одной стороны, и недостаточной разработанностью вопросов влияния занятий данным видом спорта на уровень физической подготовленности студентов и соответствия ее нормативным требованиям рассматриваемого возраста – с другой.

С учетом этого противоречия цель нашего исследования заключалась в определении и экспериментальном обосновании влияния занятий гиревым спортом на уровень развития общей физической подготовленности обучающейся в вузе молодежи и степень ее соответствия нормативным требованиям общей физической подготовленности студентов.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева».

В целях отбора студентов для занятий гиревым спортом и с тем, чтобы в дальнейшем проследить динамику их физической подготовленности, была предложена анкета о предпочтениях в занятиях физической культурой. Респондентами выступили студенты II курсов в возрасте 19–20 лет в количестве 127 человек.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ результатов анкетирования показал, что только 10,0 % студентов хотят систематически посещать занятия физической культурой 2 раза в неделю (4 часа), 30,0 % – желают бывать на данных занятиях один раз в неделю (2 часа), 15,0 % – от случая к случаю, а 45,0 % опрошенных предпочитают не посещать занятия физической культурой в рамках учебного расписания.

Основными причинами неудовлетворенности занятиями физической культурой в рамках учебного расписания опрошиваемые юноши назвали их однообразие (18,0 %), слишком высокую физическую нагрузку (37,0 %), недостаточную физическую нагрузку

(33 %), неудобное время занятий (12,0 %). 57,0 % респондентов не привлекают предлагаемые на занятиях виды двигательной активности.

Большинство из опрошенных студентов в свободное от учебы время предпочитают заниматься самообразованием (58,0 %), 27,0 % – остановили свой выбор на активном отдыхе, а 15,0 % – либо не имеют свободного времени, либо совмещают учебу с работой.

Автономно физическими упражнениями 35,0 % юношей занимаются 1–2 часа в месяц, 39,0 % – 1–2 часа в неделю, 10,0 % – 3 часа в неделю и более, а 16,0 % опрошенных вообще не уделяют внимания самостоятельным занятиям физическими упражнениями.

После анкетирования со студентами была проведена беседа, которая показала, что они мало или вообще не занимаются физическими упражнениями самостоятельно потому, что не знают и не умеют применять существующие виды двигательной активности в не зависящих от кого-либо занятиях.

Одним из самых распространенных видов двигательной активности для самостоятельных занятий были названы «спортивные игры», но они нравятся далеко не всем. 25,0 % опрошенных студентов хотели бы заниматься различными видами атлетизма, 17,0 % отдали предпочтение занятиям легкой атлетикой, 13,0 % респондентов предпочли бы заниматься единоборствами, а 5,0 % – брались бы за другие виды двигательной активности.

Таким образом, значительная часть опрошенных студентов отказывается посещать занятия физической культурой в рамках учебного расписания. Их привлекают нетрадиционные виды физических упражнений. Одним из них и является атлетизм, в частности, гиревой спорт.

Для выявления уровня соответствия физической подготовленности занимающихся гиревым спортом студентов нормативным требованиям общей физической подготовки по физическому воспитанию нами был проведен педагогический эксперимент. В нем приняли участие две группы юношей: контрольная группа (КГ) в количестве 15 человек, которая занималась по традиционной системе физического воспитания студентов вузов, и экспериментальная группа (ЭГ) в количестве 15 человек, занимавшаяся в объеме 4 академических часов в неделю гиревым спортом. Учебно-тренировочные занятия проводились с 01 сентября по 30 июня 2009/10 учебного года. Всего за время эксперимента было проведено по 140 академических часов занятий в каждой группе испытуемых. В экспериментальной и контрольной группах 23,7 % студентов раньше занимались различными видами спорта, но не имели спортивных разрядов.

В начале педагогического эксперимента в первоначальном выявлении степени физической подготовленности приняли участие 30 студентов, отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе. Им было предложено выполнить тесты для оценки общей физической подготовленности, состоящие из 6 упражнений:

- 1) сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу, количество раз (определялась силовая выносливость);
- 2) поднимание и опускание ног в висе на перекладине, количество раз (выявлялся уровень развития брюшного пресса);
- 3) прыжок в длину с места, см (определялся скоростно-силовой компонент);
- 4) подтягивание в висе на перекладине, количество раз (определялось проявление относительной силы);
- 5) бег на 100 м, сек (определялась степень развития быстроты);

б) бег на 3000 м, мин (выявлялась общая выносливость).

Все эти упражнения входят в обязательный перечень зачетных нормативов 2, 4, 6, 8 семестров, утвержденных кафедрой физического воспитания, и рассчитаны на средний уровень физической подготовленности студентов (табл. 1).

Таблица 1

**Контрольные нормативы по физическому воспитанию студентов
основной медицинской группы в 4, 6, 8 семестрах, юноши**

№.№ п/п	Тесты	Единица измерения	Баллы				
			5	4	3	2	1
1.	Бег на 100 м	сек	13.60	13.80	14.00	14.30	14.60
2.	Бег на 3000 м	мин. сек	12.00	12.20	12.40	13.10	13.40
3.	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа	кол-во раз	40	35	30	25	20
4.	Подтягивание в висе на перекладине	кол-во раз	12	10	8	6	4
5.	Прыжок в длину с места	см	230	220	210	200	190
6.	Поднимание и опускание ног в висе на перекладине	кол-во раз	12	10	8	6	4

Примечание: сумма очков для оценки (зачета) – 21 и больше.

Во время проведения предварительных тестов пришлось уделить немалое внимание обучению технике движений при выполнении зачетных упражнений. Большинство студентов выполняли их либо с серьезными техническими ошибками, либо, с их слов, выполняли впервые.

Сравнительные результаты исходных значений степени общей физической подготовленности студентов в начале эксперимента говорят о примерно одинаковом их уровне (табл. 2): различия в показателях статически недостоверны как у контрольной, так и у экспериментальной группы.

Анализ результатов повторного тестирования в конце эксперимента показал, что занятия как традиционной формой физических упражнений, так и гиревым спортом приводят к положительным изменениям показателей уровня общей физической подготовленности студентов.

Из табл. 2 видно, что развитие силовой выносливости разгибателей мышц плеч к концу эксперимента увеличилось значительно и достоверно в группе гиревого спорта ($36,4 \pm 0,77$ против $47,7 \pm 0,42$), чем в группе студентов, занимавшихся физической культурой по учебному плану ($36,7 \pm 0,86$ против $39,6 \pm 0,51$). Более достоверным изменениям также в экспериментальной группе подверглись показатели скоростно-силового компонента ($217,3 \pm 0,47$ против $232,2 \pm 0,62$ в ЭГ, $218,1 \pm 0,45$ против $225,7 \pm 0,55$ в КГ), степени развития брюшного пресса ($8,1 \pm 0,44$ против $15,5 \pm 0,31$ в ЭГ и $9,8 \pm 0,33$ против $12,9 \pm 0,40$ в КГ). Уровень развития общей выносливости ($13,10 \pm 0,50$ против $11,19 \pm 0,47$ в ЭГ, $13,04 \pm 0,78$ против $12,11 \pm 0,47$ в КГ) оказался значительно выше также в экспериментальной группе.

Меньшим, но позитивным изменениям подверглись показатели быстроты и относительной силы. Так, например, среднеарифметические значения составили: в беге на 100 м: в ЭГ – $14,3 \pm 0,19$ сек против $13,9 \pm 0,16$ сек, в КГ – $14,2 \pm 0,20$ сек против $13,6 \pm 0,14$ сек; в подтягивании на высокой перекладине: в ЭГ – $8,5 \pm 0,37$ раз против $10,9 \pm 0,24$ раз, в КГ – $8,9 \pm 0,42$ против $11,7 \pm 0,39$ раз.

Динамика показателей уровня общей физической подготовленности студентов контрольной и экспериментальной групп ($X \pm \delta$)

Группы испытуемых	Показатели общей физической подготовленности		Достоверность, P
	в начале эксперимента	в конце эксперимента	
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, количество раз			
КГ	36,7±0,86	39,6±0,51	< 0,05
ЭГ	36,4±0,77	47,7±0,42	< 0,001
Достоверность, P	> 0,01	< 0,01	
Поднимание и опускание ног в висе на перекладине, количество раз			
КГ	9,8±0,33	12,9±0,40	< 0,05
ЭГ	8,1±0,44	15,5±0,31	< 0,01
Достоверность, P	> 0,05	< 0,05	
Прыжок в длину с места, см			
КГ	218,1±0,45	225,7±0,55	< 0,01
ЭГ	217,3±0,47	232,2±0,62	< 0,001
Достоверность, P	> 0,05	< 0,01	
Подтягивание в висе на перекладине, количество раз			
КГ	8,9±0,42	11,7±0,39	< 0,05
ЭГ	8,5±0,37	10,9±0,24	< 0,05
Достоверность, P	> 0,01	> 0,05	
Бег на 100 м, сек			
КГ	14,2±0,20	13,6±0,14	< 0,05
ЭГ	14,3±0,19	13,9±0,16	< 0,05
Достоверность, P	> 0,01	> 0,01	
Бег на 3000 м, мин			
КГ	13,04±0,78	12,11±0,47	< 0,05
ЭГ	13,10±0,50	11,19±0,47	< 0,01
Достоверность, P	> 0,01	< 0,05	

Анализируя динамику изменения уровня общефизической подготовленности в обеих группах испытуемых в целом за один учебный год педагогического эксперимента, можно заметить, что результаты наших предыдущих исследований, проведенных с учащимися общеобразовательных школ, подтверждаются. И во всех контрольных нормативах, кроме таких, как бег на 100 метров и подтягивание на перекладине, наибольшие изменения произошли в ЭГ, занимавшейся гиревым спортом, что подтверждается высоким уровнем достоверности. Относительно низкие результаты в беге на 100 м можно объяснить тем, что гиревой спорт в первую очередь развивает силовую выносливость, ввиду чего развитие скоростных качеств в экспериментальной и контрольной группах примерно равны. В подтягивании на перекладине относительно низкий результат в ЭГ, на наш взгляд, объясняется особенностями гиревого спорта, а именно топографией силы гиревика. Самые производительные мышцы у гиревика – разгибатели бедра, голени, стопы, рук, спины, а мышцы-сгибатели не так сильно развиты.

Обобщая результаты исследования, можно заключить, что:

1. В современных неблагоприятных экономических условиях для большинства населения России, когда в образовательных учреждениях материально-техническая база многих видов спорта значительно ухудшилась, а спортивно-оздоровительные услуги приобрели платный характер, большую роль призваны сыграть те средства физического воспитания, которые не требуют больших финансовых затрат и доступны широкому

кругу занимающихся. Одним из таких средств, способствующих с высокой действенностью решить задачи укрепления здоровья, физического развития, формирования необходимых в жизни двигательных умений и навыков, целеустремленности, выдержки, морально-волевых качеств и роста показателей двигательной подготовленности, является гиревой спорт.

2. В целях совершенствования системы физического воспитания обучающейся молодежи в вузе нами была разработана и апробирована в педагогическом эксперименте модель системы физического воспитания студентов с использованием гиревого спорта. Результатом ее применения в образовательно-воспитательном процессе вуза стало повышение уровня общей физической подготовленности студентов – успешный переход их с низкой степени развития двигательных качеств на более высокий уровень и соответствие степени их общей физической подготовленности нормативным требованиям.

Резюме. Изучение влияния занятий гиревым спортом на состояние общей физической подготовленности студентов в процессе обучения в вузе является актуальным и представляет как научный, так и практический интерес. Исследование позволило выявить педагогические и физиологические закономерности в развитии физических качеств занимающихся гиревым спортом студентов и на этой основе более объективно планировать нагрузки на учебно-тренировочных занятиях по данному виду спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балакшин, В. Н. Физическое воспитание : учеб. пособие по атлетической гимнастике и гиревому спорту для студентов всех специальностей / В. Н. Балакшин, С. В. Моренченко. – Саратов : Саратов. гос. техн. ун-т, 2001. – 66 с.
2. Пальцев, В. М. Гиревой спорт в вузе / В. М. Пальцев. – Екатеринбург : УГТУ–УПИ им. С. М. Кирова, 1994. – 148 с.
3. Пальцев, В. М. Методика и организация занятий гиревым спортом в техническом вузе : метод. указания / В. М. Пальцев. – Свердловск : УПИ им. С. М. Кирова, 1989. – 43 с.
4. Сальников, В. А. Элементы техники и тренировки для самостоятельных занятий гиревым спортом : метод. указания для студентов отделения спортивного совершенствования и занимающихся самостоятельно гиревым спортом / В. А. Сальников, Н. М. Ефимов. – Омск : СИБАДИ им. В. В. Куйбышева, 1987. – 35 с.
5. Шikuнов, А. Н. Гиревой спорт как альтернатива традиционным физкультурно-спортивным методикам охраны здоровья обучающихся / А. Н. Шikuнов // Проблемы федерально-региональной политики в науке и образовании : материалы всеросс. науч.-практ. конф. – Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2003. – С. 136–138.
6. Шikuнов, А. Н. Коррекция отклонений в физическом и психическом развитии у юношей при помощи занятия гиревым спортом в системе дополнительного образования / А. Н. Шikuнов // Социализация детей, подростков и молодежи с проблемами в развитии в системе дополнительного образования : материалы межрегион. науч.-практ. конф. – Тамбов : ТГУ, 2003. – С. 111–112.
7. Ягодин, В. В. Методические указания для студентов, занимающихся гиревым спортом / В. В. Ягодин. – Свердловск : СГИ им. В. В. Вахрушева, 1989. – 45 с.
8. Ягодин, В. В. Основы теории гиревого спорта : учеб. пособие для вузов / В. В. Ягодин. – Екатеринбург : УГПУ, 1996. – 218 с.

УДК 808.1(470.344)

ВОСТОЧНЫЕ ТРАДИЦИИ В ЧУВАШСКОЙ ЛИРИКЕ*

ORIENTAL TRADITION IN THE CHUVASH POETRY

И. В. Софронова

I. V. Sofronova

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары

Аннотация. Распространение традиций восточной лирики в чувашской поэзии объясняется историческими корнями народа. В чувашской поэзии проявляются традиции японской, китайской, среднеазиатской, индийской, иранской литературы. Поэты переводят восточных авторов, знакомятся с особенностями их поэзии, заимствуют жанры, поэтические приемы, мотивы, изображают в своих произведениях восточные страны, используют сюжеты легенд и преданий восточных народов и сочетают их с национальными особенностями.

Abstract. Distribution of traditions of oriental lyrics with in the Chuvash poetry can be explained by historical roots of the nation. Traditions of Japanese, Chinese, central Asian, Indian, Iranian literature appear in the Chuvash poetry. Poets translate oriental authors, get acquainted with the peculiarities of their poetry, borrow genres, poetic methods, motives, represent oriental countries in their poetic works use plots of oriental legends and stories, combine them with national peculiarities.

Ключевые слова: влияние, заимствование, преемственность, поэтика, жанр.

Keywords: influence, borrowing, succession, poetry, genre.

Актуальность исследуемой проблемы вытекает из расширения интереса к изучению восточной культуры, к историческим корням чувашского народа, нарастающей тенденции переосмысления и синтеза поэтики фольклора. В статье рассматривается влияние восточных (китайских, японских, индо-иранских, арабо-персидских, среднеазиатских) поэтических традиций на развитие чувашской лирики.

Материал и методика исследования. Для исследования использованы тексты лирических произведений чувашских поэтов 20–90-х гг. XX в., переводы восточной классической литературы. Сравнительно-исторический и сравнительно-типологический анализ художественных произведений позволил нам выявить причины, способы проникновения восточных поэтических традиций в чувашскую литературу, выявить их адаптацию на национальной почве.

Результаты исследований и их обсуждение. Исторические корни чувашского народа уходят на Восток, в силу этого в основе мировоззрения, культурных традиций чува-

* Исследование проведено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №10-04-22407а/В

шей проявляется восточная ментальность. Частые контакты с другими восточными народами в ходе исторического развития способствовали взаимному обогащению словесной и материальной культуры. В современной мифологии, материальной и духовной культуре, в верованиях, языке, обрядах, музыке, кухне, фольклоре чувашского народа есть образцы, представляющие собой инициативное и творческое воспроизведение культурного опыта древнетюркской словесности и заимствований из словесной культуры других восточных народов. «Чувашское язычество диалогично включило в себя элементы буддизма, ламаизма, зороастризма, христианства и ислама», – пишет И. П. Павлов в работе «Мир в чувашском язычестве». Богатство и многообразие исторических преданий, наличие культа предков В. Г. Родионов объясняет проявлением восточного менталитета.

Из-за истечения большого промежутка времени невозможно говорить о полном и точном сохранении особенностей традиций словесно-художественных средств и фрагментов предшествующих текстов восточной литературы в чувашском фольклоре. В письменную же литературу они проникают через перевод и реминисценцию.

Исследование восточных влияний на мировоззрение, концепции, идеи чувашей, на системы мотивов и сюжетов, образов, жанров национального фольклора и письменной литературы является существенным. В разные периоды развития литературы и жизненного цикла чувашские писатели и поэты обращались к традициям восточной литературы. Это увлечение вызвано действием подсознательного, проявлением специального интереса. Художники слова в восточной литературе находят близкое своему внутреннему миру, новые способы выражения смысла, следуют за интуицией. Использование в их творчестве восточных традиций можно трактовать, по В. С. Чекушкину, как «проявление истории идущего еле уловимого наследия, или как семя, посеянное веками назад и взращенное сегодняшним солнцем в прекрасный цветок, как переход образа, мыслей и переживаний наших предков от поколения к поколению» [1, 16].

Увлечение восточными традициями в большей степени характерно для переходных периодов и обновлений в литературе. Поэты заняты поиском новых форм для передачи своих переживаний и ощущений, стремятся к традициям, близким своему духовному миру. Увлечение историей и традициями народа приводит к богатой восточной литературе. Восточность в творчестве оберегает некоторых авторов в нелегкие 20–30-е гг. XX в., помогает сохранить и развить в новом русле свое поэтическое творчество. В этот период поэты переводят восточных авторов, путешествуют по Средней Азии, интересуются произведениями русских поэтов, в которых проявляются восточные мотивы. Нужно отметить, что П. Хузангай, В. Рзай, И. Ивник, ставшие на путь творчества в это время, были молоды и по возрасту. Они интересуются воспроизведением традиций среднеазиатской литературы, а также их привлекает классическая литература родственных народов. Для П. Хузангай и И. Ивника использование восточных традиций заключается в создании стихотворений в жанре рубаи, газели, в применении мотивов бренности человеческого бытия, вина, превращения тела человека в глину, безответной любви. В цикле «Черная чадра» П. Хузангай использование приемов сравнения красоты возлюбленной с образами мира природы, кольцевого построения стиха, мотивов любви-страдания и любви-наслаждения, обращения к природным явлениям, а также к восточной философии является воспроизведением традиций среднеазиатской литературы. Для цикла поэта «Песни Тилли» характерна реминисценция образов и мотивов из лирики О. Хайяма и традиций тюрк-

ских героических эпосов. Воспроизведенные восточные мотивы и поэтика переплетены с особенностями чувашского фольклора.

60–90-е гг. XX в. также охарактеризовались как период поиска новых форм и отрицания традиций. Становится актуальным выражение в необычных и нестандартных формах внутреннего мира и психологии отдельной личности. Поэты опять-таки возвращаются к народным поэтическим формам, богатству и многозначности языка, к истории народа. У Г. Айги, П. Эйзина, А. Аттила, Л. Мартяновой, В. Энтипа, Г. Юмарта, В. Эктеля, М. Сениэля, П. Яковлева в необычности формы стиха, использовании мотивов, тематике, передаче образного смысла проявляются традиции восточных литератур, а именно японской, китайской, арабо-персидской, индийской. Принципы социалистического реализма оставались главными в работе критики данного периода. Они не допускали никаких новшеств и анализа внутреннего мира человека в художественном произведении. Поэтому поэты переводят литературу восточных демократических стран, пишут о них произведения, выезжают к ним. Хв. Уяр печатает путевые заметки о путешествии по Дальнему Востоку, Индии. П. Хузангай переводит стихотворения Мао-цзе-Дуна, Г. Ефимов – Р. Тагора... При выборе образцов для перевода предпочтение близких духовному состоянию и мировоззрению образцов остается главным критерием. Перевод знакомит читателя с особенностями восточной литературы, а также оттачивает поэтическое мастерство и обогащает оригинальное творчество авторов.

В. Эктел с увлечением переводит газели узбекского классика А. Навои. Особенности сложения газели и своеобразные тропы узбекского поэта применяются им в его любовной лирике, в циклах «Танец красного листа», «Три стиха для М...». Структура многих лирических произведений этих циклов построена на противопоставлении двух семантических центров. Сменяют друг друга восхищение красотой, неприступностью, молодостью возлюбленной и описание бедственного положения, страдальческого вида и переживаний лирического героя. Для изображения внешности возлюбленной, глубоких мучений героя поэт использует характерные для творчества А. Навои образы природы, оттенки красного цвета. Занимаясь переводами образцов восточной литературы, Г. Юмарт перенимает в свою поэзию форму стиха (танка, дастан), систему образов (растения, богатырей) и символов. Он адаптирует своеобразие восточной поэтики согласно чувашской словесности, создает оригинальную поэзию.

В чувашской лирике 60–80-х гг. XX в. утверждаются жанры танка, хокку, мотивы уединения на лоне природы, сюжеты восточных легенд и преданий. Короткие по форме стихотворения П. Эйзина напоминают японские миниатюры. В них заключается изображение не только рисунка природы, но и душевных переживаний, философских размышлений о жизни. Его стихотворения графичны и музыкальны, в них присутствуют своеобразная цветовая гамма и ритмика стиха. В миниатюрах В. Эндипа, Г. Юмарта, С. Сатура, Н. Мордякова присутствует утверждение единства добрых и злых начал, поэты склонны к исследованию малого, незримого, незначительного мира, выражению глубокого смысла через их изображение. Стихотворения-хокку А. Сосаевой отличаются использованием образов, поэтических особенностей национальной мифологии и фольклора, предпочтением геометрических фигур. Поэт склонен изображать взаимоотношение человека и общества, ее хокку сочетают в себе несколько пафософ. Произведения, соответствующие восточным жанрам, поэты объединяют в одно стихотворение, цикл, поэму. П. Яковлев прибегает к реминисценции китайской поэзии. В его лирике можно выделить мотивы гармо-

нии человека с природой, миром предков, уединения на лоне природы для внутреннего очищения и сохранения духовной чистоты. В его поэзии имеются архитипичные для чувашской литературы и сходные с китайской лирикой образы. В цикле М. Сениэля «Восточные мотивы» проявляются традиционные для среднеазиатской литературы мотивы и поэтика: перечисление имен классиков и названия топонимов, многозначность слова, повторы разных уровней, соответствующие поэтические обороты, жанры газели и бейта. В стихотворениях идеи восточной философии соединены с чувашской, ощутимо влияние христианства. Графичность стихотворений данного периода можно объяснить и особенностью чувашской словесной культуры, которая заключается в выражении смысла через показывание, а не рассказывание, в силу чего в фольклоре более развита обрядовая поэзия, а не эпическая.

Образцы четверостиший Б. Борлена, М. Сениэля, П. Львова, А. Емельянова, А. Кюльвара, А. Тимофеева и других авторов свидетельствуют об утверждении жанра рубаи в чувашской поэзии. Стихотворения по форме и содержанию соответствуют требованиям восточной литературы. Авторы в своих произведениях выражают народное мировоззрение, затрагивают вечные проблемы бытия. Для рубаи Н. Исмукова характерно изображение законов диалектики как основы мироздания. Из восточной поэзии он заимствовал мотивы вина, бренности человеческого существования, осуждения несправедливости в жизненном обустройстве. Поэта волнуют актуальные вопросы современности, он размышляет о значении Бога, о чести, о произволе правителей, о месте человека на земле, о сплетнях, старается, чтобы и читатель обратил внимание на эти проблемы. Он думает о процессах движения во Вселенной, взаимоотношениях людей, через философские размышления пытается найти ответы на вопросы космологии. Его интересуют изменение и развитие Вселенной, категории количества и качества, эстетические и этические стороны жизни, борьба добра и зла. В любой детали и мелочи поэт видит их огромное значение в жизни бытия.

Резюме. В целом, для чувашских поэтов обращение к традициям восточной литературной классики – это способ выражения интереса к историческому прошлому народа, нахождения идентичного своей культуре и мировоззрению, заимствования традиций. Поэты воспроизводят восточные мотивы и поэтику через переводы, фольклор, реминисценцию. Обращение к восточной духовной культуре, имеющей многотысячную историю воздействия на души и умы людей, открывает для них новые стороны в поэтическом мире и значительно расширяет художественные возможности литературы. Проведенный анализ жанровых, структурно-поэтических особенностей чувашской лирики 20–90-х гг. XX в. показывает богатство национальной литературы, то, что природные духовные корни народа оказались весьма жизнеспособными. Истоковые традиции, многовековой опыт национальной литературы и сегодня определяют основные направления и перспективу развития чувашской литературы, в том числе и лирики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чекушкин, В. С. Живой голос народа / В. С. Чекушкин // Хузангай П. П. Собрание сочинений : стихотворения, циклы. Т. 1. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1997. – 544 с.

УДК 81'373.46+81'374

**ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ ПОНЯТИЙНЫХ ПОЛЕЙ
В ДИСКУРСЕ ИСИХАЗМА**

**EXPERIENCE OF BUILDING SEMANTIC FIELDS
IN THE DISCOURSE OF HESYCHASM**

К. Ю. Субботин

K. Y. Subbotin

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Осуществляется построение понятийных полей в дискурсе исихазма, определяются основные трудности лексического моделирования терминосистемы данного дискурса.

Abstract. Building of the semantic fields in the discourse of Hesychasm is carried out, the major difficulties of lexical modeling of the given term system are determined.

Ключевые слова: *дискурс исихазма, исихастский термин, понятийное поле.*

Keywords: *discourse of Hesychasm, Hesychasm term, semantic field.*

Актуальность исследуемой проблемы. Исихазм представляет собой одно из наиболее характерных, но вместе с тем сложных и многогранных явлений духовной жизни Восточной церкви. Слово «исихазм» происходит от греч. *ἠσυχία* – «*покой, безмолвие*». В современной лексикографической дидактике понятие исихазма толкуется в словарях философских и энциклопедических. Католическая энциклопедия определяет исихазм как «духовную систему созерцательного характера, направленную на достижения совершенства человека путем его единения с Богом в непрерывной молитве» [3, 506–507].

В интерпретации теоретической и практической стороны исихазма существуют различия. Эти различия совпадают с условной демаркационной линией восточной и западной богословских концепций, что ставит исследование этого явления в число приоритетных задач не только богословия, но целого ряда других наук: философии, культурологии, социологии, психологии и лингвистики.

Актуальность лингвистического исследования исихазма обусловлена необходимостью лексического моделирования терминосистемы дискурса исихазма для его системного описания. Для моделирования терминосистемы применяется метод понятийного поля, относящийся к структурным методам исследования лексики.

Материал и методика исследований. Применение метода поля для структурирования терминологии было предложено А. А. Реформатским, считавшим, что поле заменяет термину контекст [5, 301]. Поле для термина – это та система понятий, к которой он принадлежит, так как в структуре термина доминирует связь имя–понятие, и он является знаком специального понятия [7, 98]. Вслед за С. Д. Шеловым мы рассматриваем

понятийное поле термина как понятийное содержание тех терминов, через которые он определяется и с помощью которых он полностью мотивируется [9, 8]. Таким образом, в случае понятийного поля полевая организация носит логический характер и включает отношения, существующие между специальными понятиями дискурса.

Разделение терминов на понятийные поля осуществляется по категориальной принадлежности. Процесс категоризации – это выделение предельно широких понятий, отображающих наиболее общие существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов и явлений объективного мира. Практика выделения понятийных категорий восходит к трудам Аристотеля, предложившего 10 классов наиболее общих категорий: субстанция, количество, качество, отношение, место, время, положение, обладание, действие, страдание [1, 50]. Для технических наук, например, выделяются четыре наиболее важные категории: предметы, процессы, величины, свойства [4, 98–99]. В системе категорий современной этики воссоздается структура морали как целостного общественного образования, обладающего множеством сторон и моментов. Основу такой системы составляют категории моральной деятельности, нравственных отношений и морального сознания, которые отражают три основные стороны морали. Таким образом, структуру этики составляют категории деятельности, отношений и сознания.

Результаты исследований и их обсуждение. Построение терминосистемы исихастского дискурса предполагает экстраполяцию этой трихотомической категоризации для выделения наиболее общих понятийных полей. При этом необходимо отметить условный характер соотнесения понятийных полей исихастской терминосистемы с общеэтическими категориями. Это объясняется особым положением исихазма в системе морали.

Дискурс исихазма является частью более общего патристико-аскетического дискурса. Такое структурное разделение можно встретить в трудах известного исследователя исихазма С. С. Хоружего: «Дискурс исихастского опыта внутренне предполагает, как свое естественное и необходимое расширение, совокупный патристико-аскетический дискурс – синтез патристики и аскетики» [8, 12]. Исихазм, таким образом, представляет собой неотъемлемую часть христианского нравственного богословия и входит в общий дискурс религиозной нравственности.

Главной особенностью христианской (как и вообще всякой религиозной) морали является то, что ее основные положения ставятся в обязательную связь с догматами вероучения. Другой особенностью христианской морали, вытекающей из ее связи с догматами вероучения, является то, что в ней есть такие нравственные наставления, которые невозможно найти в системах нерелигиозной морали. Таково, например, христианское учение о страдании-благе, о всепрощении, о любви к врагам, непротивлении злу, а также положения, отражающие не входящие в сферу эмпирики отношения между субъектом (человеком) и объектом религиозной веры (Богом). Христианская аскетика, являющаяся частью системы христианской морали, представляет собой вид духовной практики, сопряженной с напряжением воли и самоограничением, направленными на достижение определенных духовных целей, формирование правильных с точки зрения догматов вероучения отношений между человеком и человеком, а также человеком и Богом. Сфера христианской аскетики также подразумевает особую связь состояния с деятельностью. Внутренняя логика таких духовных практик, как исихазм, рассматривает это соотношение как антиномию «процесс» – «статика». Так, понятия, выраженные

такими терминами исихастского дискурса, как «непрестанная молитва», «самодвижная молитва», «умная молитва», относятся к полю «Молитва», но соответствуют разным общеэтическим категориям. В одном случае речь будет идти о принадлежности термина к категории деятельности, в другом – состояния. Аналогично, термины аскетического дискурса, отражающие в отличие от общеморального (человек–человек) трехсоставную систему отношений (Бог–человек–человек), будучи объединены в одно понятийное поле, не всегда будут соответствовать одной общеэтической категории «Отношения». Так, термины, отражающие понятия, объединенные вокруг идеи «Синергии», выражают также и деятельностный характер.

Для категориального анализа понятий исихазма был использован единственный на данный момент специальный идеографический словарь исихастского дискурса, составленный С. С. Хоружим, – «Аналитический словарь исихастской антропологии». В предисловии к словарю автор отмечает беспрецедентность попыток лексикографического системного описания дискурса исихазма, а также ограниченность охвата данного словаря лишь сферой исихастской антропологии. При этом в преамбуле к словарю говорится о том, что материал дискурса исихастской традиции «проработан далеко не с той глубиной, какой требовал бы настоящий словарь-тезаурус, где для каждого понятия точно очерчен весь его ареал и до конца описан весь комплекс его семантических отношений. В каждом случае отбиралось лишь основное ядро (что отчасти возмещается аналитическим характером Словаря, раскрытием идейно-смысловых связей)» [8, 10].

Обозначение полученных понятийных полей, т. е. присвоение им имен, сопряжено с некоторыми сложностями. Требования к имени поля, выделенные Ю. Н. Карауловым, включают в себя: (а) обязательное отсутствие многозначности имени, (б) немаркированность по стилистическим признакам, а также (в) «ассоциативную» прозрачность, т. е. возможность видеть за именем поля его состав [2, 139].

Первые два требования к имени поля (однозначность и стилистическая нейтральность) вызывают сложность при обозначении полей исихазма в связи с четырьмя основными особенностями исихастских терминов как терминов общественно-политических или гуманитарных:

- 1) обскуренный характер границ обозначаемых понятий;
- 2) широкое развитие синонимии и многозначности;
- 3) включение оценочного фактора в семантику терминов;
- 4) условный характер референции терминов исихазма.

Для понимания трудности обозначения понятийных полей дискурса исихазма необходимо остановиться более подробно на каждой из этих особенностей исихастской терминологии.

1. «Подвижность» значений терминов исихазма как терминов общественно-политических описана в текстах исихастского дискурса. Так, в «Словах подвижнических» прп. Исаака Сирина мы находим следующее замечание: «Иногда сию, так называемую духовную молитву в одном месте [святые отцы] называют путем, а в другом – ведением и инде – умным видением. Видишь, как отцы переменяют названия предметов духовных? Ибо точное значение именованій устанавливается предметами здешними, а для предметов будущего века нет подлинного и истинного названия, есть же о них одно простое ведение, которое выше всякого наименования и всякого составного начала, образа, цвета, очертания и всех слагаемых имен. Поэтому когда душевное ведение возно-

сится из видимого мира, тогда отцы в означение одного употребляют какие хотят названия, так как точных именовании оному никто не знает. Но чтобы утвердить на сем ведении душевные помышления, употребляют они наименования и притчи, по изречению святого Дионисия, который говорит, что ради чувств употребляем притчи, слоги, приличные имена и речения» [6, 152]. Особенность обозначаемых терминами исихазма явлений – их мистический, иррациональный характер, определяет отсутствие четких границ, разграничивающих одно понятие от другого.

2. Синонимия и многозначность терминов исихазма обусловлены большим количеством, многообразием и, зачастую, – самобытностью школ в рамках одной традиции исихазма. Эта особенность рассматриваемой терминологии также взаимосвязана с первой. Отсутствие четкой дифференциации многих терминов исихазма является причиной пересечения полей их значения.

3. Термины исихазма не лишены субъективной оценочной составляющей по причине той роли, которую играют обозначаемые ими понятия в системе исихазма как определенной идеологии мировоззренческой и духовно-нравственной школы. Термины исихазма, отражающие не столько сами явления и понятия, сколько отношения к ним, не могут быть лишены той или иной коннотации.

4. Отличительной чертой терминов исихазма как гуманитарных терминов является трансцендентный характер обозначаемых ими явлений. Исихазм как духовная практика описывает явления, выходящие за рамки эмпирического наблюдения. Именно методология и предмет исследования исихазма характеризуют это знание как гуманитарное. Особенностью его терминологии является принципиальная невозможность конкретизации денотата.

Таким образом, учитывая эти четыре характерные черты терминологии исихазма, присвоение ее понятийным полям однозначных и стилистически нейтральных имен представляется трудной задачей, требующей тщательного исследования опыта систематического описания исихастской традиции.

Что касается третьего требования к имени понятийного поля – «ассоциативной» прозрачности – рассмотрение основных категорий исихазма ставит исследователя перед следующим выбором: избрать в качестве полевых имен названия богословских направлений и дисциплин, в рамках которых используются те или иные группы терминов исихазма, или вынести ядерную категорию поля в его название. Поскольку основная часть исихастской терминологии входит в метаязык нескольких богословских дисциплин, целесообразным представляется комбинировать оба варианта названия полученных понятийных полей. Так, для поля, включающего в себя такие понятия, как «прилог» и «приражение», легко можно определить ключевое понятие, являющееся его ядром – «помысл», но, например, в случае с понятиями, семантически объединенными вокруг понятия «человек» («падший человек», «ветхий адам» и т. п.), вынесение самого понятия «человек» в название поля выглядит менее уместным, чем использование названия соответствующей богословской дисциплины – «антропология», часто фигурирующего в текстах современных исследований исихазма.

Таким образом, в результате категориального анализа исихастской терминологии можно выделить 21 понятийное поле. Из них 15 построены вокруг общеподобословских категорий, относящихся к систематическому богословию и к особому разделу богословия – сотериологии (теологическому учению о спасении). В основе остальных 6 поня-

тийных полей находятся специальные исихастские категории: «Исихия», «Сердце», «Обожение», «Помысл», «Невидимая брань» и «Созерцание». Выработка критерия, на основании которого можно было бы упорядочить взаимное расположение полей, является задачей отдельного исследования, в связи с чем в табл. № 1 получившиеся понятийные поля исихазма приводятся в случайном порядке.

Таблица 1

Соотнесение общеэтических, общецерковнословесных и исихастских категорий

Общеэтические категории	Общецерковнословесные категории (категории системного, нравственного богословия, эсхатологии)	Понятийные поля исихастской терминосистемы
Сознание/состояние	Антропология	
	Грех	
		Обожение
	Спасение	
	Страсть	
	Молитва	
	Покаяние	
	Подвиг	
	Добродетель	
	Прелесть	
	Вера	
	Пустынничество	
	Сердце	
	Помысл	
Отношения	Любовь	
	Послушание	
	Синергия	
	Предание	
Деятельность		Невидимая брань
		Исихия
		Созерцание

Резюме. Построение понятийных полей дискурса исихазма является важным и необходимым для логико-понятийного и системного анализа его текстов, моделирования терминосистемы исихазма и его системного описания. Полученный опыт построения понятийных полей исихазма выявил следующие основные трудности:

- 1) неполное соответствие понятийных полей дискурса исихазма общеэтическим категориям;
- 2) присвоение понятийным полям исихазма корректных имен.

Выявленные в ходе данного исследования проблемы построения понятийных полей исихазма ставят задачи продолжения тщательного изучения текстов дискурса и опыта его системного описания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гринев, С. В.* Введение в терминографию / С. В. Гринев. – М. : МПУ, 1995. – 158 с.
2. *Караулов, Ю. Н.* Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1981. – 366 с.
3. *Католическая энциклопедия* : в 4 т. Т. 2 / под ред. Г. Цёрох. – М. : Издательство Францисканцев, 2002. – 1818 с.
4. *Морозова, Л. А.* Терминознание: основы и методы / Л. А. Морозова. – М. : ГНО «Прометей» МПГУ, 2004. – 144 с.
5. *Реформатский, А. А.* Введение в языковедение / А. А. Реформатский ; под ред. В. А. Виноградова. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 536 с.
6. *Сирин, Исаак.* Слова подвижнические / Исаак Сирин. – М. : Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2008. – 632 с.
7. *Суперанская, А. В.* Общая терминология: вопросы теории / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1989. – 246 с.
8. *Хоружий, С. С.* К феноменологии аскезы / С. С. Хоружий. – М. : Изд-во гуманитарной литературы, 1998. – 289 с.
9. *Шелов, С. Д.* Определение терминов и понятийная структура терминологии / С. Д. Шелов. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1998. – 236 с.

УДК 316.65

**ФОРМИРОВАНИЕ МИФОЛОГЕМЫ КОМПЛЕКСА
СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ**

**FORMATION OF MYTHOLOGEME COMPLEX
OF SOCIOHISTORICAL KNOWLEDGE**

А. С. Тихонов, А. Г. Степанов

A. S. Tikhonov, A. G. Stepanov

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Отмечается специфика мифологического комплекса эпистемологического уровня отражения социально-исторической действительности как совокупности интеллектуализированных объектов, представляющих собой комплекс значений в определенном социокультурном пространстве.

Abstract. Specificity of a mythological complex of epistemologic level of reflection of the sociohistorical validity is marked as the set of intellectualized objects representing a complex of values in a certain sociocultural space.

Ключевые слова: *мифологема, эпистемология, социально-историческое познание.*

Keywords: *mythologeme, epistemology, sociohistorical knowledge.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современная наука переживает серьезные изменения, связанные с переосмыслением места и роли комплекса когнитивных и социально-организационных структур, обеспечивающих научно-познавательную деятельность. Меняются статус и местоположение науки в системе культуры, возрастает эпистемологический и технологическо-прикладной авторитет социально-гуманитарных отраслей научного знания. Осмыслить комплекс этих изменений в его содержательной целостности и основных тенденциях невозможно без апелляции к более чем 2500-летнему опыту философской рефлексии культуры, внутри которой наука возникла и которая задает ракурс организации форм ее существования и оценки происходящих в ней процессов. Данный факт вызвал к жизни необходимость формирования особых отраслей дисциплинарной организации знания, где в качестве объекта научного исследования выступают феномены и свойства самой научной деятельности, ранее не входившие в содержание научной рефлексии исследовательских программ. Такое положение дел не могло не оказать своего влияния на развитие философии в целом и комплекса социально-исторического познания в частности.

Материал и методика исследований. Методология исследования обусловлена характером темы, требующим комплексного подхода. В процессе исследования был осуще-

ствлен анализ специальной философской литературы, что позволило ответить на поставленные вопросы и реализовать собственное видение путей решения заявленной задачи.

Результаты исследований и их обсуждение. Философия познания, если она действительно стремится быть приложенной к реальному знанию, к «живой» познавательной деятельности, невозможна без актуализации проблемы истории как отрасли знания в рамках проблемы «познание времени и время познания». В таком ракурсе история предстает как дисциплина, претендующая на адекватное отражение сегодня последовательности событий, характеризующих предшествующие состояния общественного развития. В теоретико-познавательном плане теория социально-исторического познания стремится к решению определенного комплекса фундаментальных задач и, прежде всего, к установлению природы и сущности исторического события в частности и социально-исторического процесса в целом. Данная проблема поднимает глобальный в гносеологическом смысле вопрос: «...каким образом историки могут достигнуть успеха в составлении правдивого рассказа о прошлом? Исследователь спрашивает: как возможно знание о мире, и какие требования должны быть выполнены для того, чтобы искомые утверждения были расценены как истинные» [1, 6]. Именно это обстоятельство заставляет познающего обратиться к особой разновидности социально-гуманитарного познания – исторической эпистемологии, объектом внимания которой является не содержание полотна исторического развития, а комплекс научно-исследовательских операций, условий, методов и средств, используемых историком в процессе обретения знания о социальном прошлом общественного организма. Эпистемологические вопросы всегда являются базовыми для любого вида исторического познания. «Предметом изучения исторической эпистемологии являются главным образом вопросы, связанные с раскрытием специфики исторического познания и знания...» [1, 6]. Функция этого типа рефлексии исторической науки состоит в том, чтобы определить когнитивные стандарты, обеспечивающие познавательный процесс, и вместе с тем, чтобы раскрыть смысл культурных усилий, направленных на выполнение этих стандартов. Современная система исторической эпистемологии, таким образом, включает в сферу своего влияния анализ процедур по извлечению исторического знания, условия и принципы формирования информационного обеспечения исторического познания, критерии истинности знания о социально-историческом прошлом. Такая трактовка объектно-предметной ориентации исторической эпистемологии выводит ее содержание за рамки узко дисциплинарной отрасли знания и придает ей статус не просто очередного раздела гносеологии, а позволяет определить ее в качестве «равноправного и даже доминирующего компонента философии истории» [7, 152]. Она является частью общей философии науки, концентрирующей свой потенциал на исследовании механизма социально-исторического познания средствами рационально-философской рефлексии. Собственно сама социально-историческая эпистемология имеет дело не с исторической реальностью, а с процессом ее отражения в сознании исследователя, с теми исследовательскими ресурсами, которые были им задействованы, и результатами исследования, которые были им получены. «Непосредственным объектом исследования становятся вторичные исторические и историософские тексты, рассматриваемые в их отношении к действительности, а также с точки зрения методологических оснований и логики базисных исследовательских процедур» [7, 152].

В отечественной философии эпистемология характеризовалась как «область традиционно философских исследований, в которой предметом анализа выступали пробле-

мы природы, предпосылок и эволюции познания (в том числе научного), вопросы об отношении знания к действительности и условиях его истинности. Таким образом, эпистемология – это философская концепция, философское учение о познании» [6, 7]. В самом общем виде, в зависимости от задач исследования, эпистемологию подразделяют на *нормативную* (традиционную), ориентированную на выявление стандартов и норм познавательного процесса, нацеленных на его совершенствование, и *дескриптивную*, функциональное предназначение которой состоит в описании и исследовании реальных условий практической реализации познавательного процесса. Эпистемология истории не сводится к анализу конкретных способов извлечения научной информации, а занимается теоретическим анализом всеобщих норм и правил формирования знания человека о социальном прошлом общества.

Актуальность дисциплинарного выделения эпистемологии в качестве особого подразделения социально-гуманитарного анализа еще в конце позапрошлого века привел один из первых исследователей исторической эпистемологии в России Н. И. Кареев, который в своей работе «Основные вопросы философии истории» отмечал следующее: «Особенно в наше время чувствуется необходимость в подобной дисциплине, когда история колеблется между грубым эмпиризмом и самыми произвольными субъективными толкованиями, когда в философских воззрениях господствует чистейшая анархия, а в истории – несистематическое философствование, когда с разных сторон предлагается столько всевозможных теорий для объяснения истории, теорий, одна другой противоречащих и одна другую исключаящих, когда, наконец, существует столько недоразумений, столько взаимного непонимания или даже прямо и игнорирования между историками, психологами, социологами, философами» [4, 45]. Им же был очерчен круг вопросов, составляющих тематику эпистемологического исследования системы исторического познания, сущность которых заключается в поиске решения проблемы специфики субъективного компонента в процессе формирования исторического знания. Эта же проблема стала одной из основных и в изысканиях современных исследователей философии науки, главным предметом и конечной целью которой является не столько наука, сколько человек, осуществляющий познавательную деятельность в форме науки, в противном случае познание как процесс отображения реальности, процесс достижения знания не может рассматриваться в качестве предмета философской рефлексии.

Идея субъекта как определяющего элемента в системе познания в том смысле, что предмет науки может быть познан лишь в его отношении к познающему субъекту, лежит в основе гносеологии И. Канта, а в начале XX в. она была применена неокантианцами В. Виндельбантом и Г. Риккертом к сфере социально-исторической действительности. Никакое исследование невозможно, в принципе, без экзистенциальной рефлексии исследователя, что делает проблему выбора объекта, метода и результата исследования базовым основанием познания исторического процесса. «Любой ученый, кем бы он ни был, всегда стоит перед проблемой выбора, да и сама история, в конечном счете, есть не что иное как выбор. Она является выбором хотя бы в силу случайности, которая уничтожает одни свидетельства и т. п. и сохраняет другие. Она есть выбор также в силу особенностей человеческого мышления: ... исследователь неизбежно начинает сокращать и упрощать имеющийся в его распоряжении материал, подчеркивать одно и сглаживать другое» [4, 108]. Мотивация выбора значения в каждом конкретном случае может осознаваться зачастую лишь в определенной мере, главное, что она в прин-

ципе может осознаваться, так как это позволяет превратить процедуру номинации исторического события в сознательное действие на основе смыслового основания или при определенных условиях выбора самого смыслового основания.

Вместе с тем было бы наивно полагать, что исследователь конструирует историческое явление, руководствуясь только собственными желаниями. Историк оперирует конкретным содержанием исследовательского материала в рамках научно-исследовательских программ и социокультурных концепций, которые стали основанием для формирования проблемного поля его исследования. Познание со всеми своими конструкциями имеет дело с целостной объективной реальностью, но практически, воплощая комплекс познавательных операций в реальной действительности, субъект обречен вычленять из этой реальности именно то, что соотносимо с его жизнедеятельностью. Вовлекая событие социальной жизни в систему организации исторического знания, историк руководствуется логикой системы общественно значимых парадигм, определяющих комплекс его научного мировосприятия.

Проблема познания исторического процесса заключается не в том, чтобы констатировать само наличие того или иного события в социальной истории. Конкретные события исторического развития общества являются достоянием всей совокупности наук социально-гуманитарного цикла. Проблемное поле истории как дисциплины заключается в стремлении отразить содержание социально-исторического явления так, как оно и было, во всей сложности причин его возникновения, форм его данности, оценки результатов. Сложность решения этих вопросов обусловлена синтетическим характером истории как научной отрасли, изучающей прошлое общественного развития в целом, т. е. как интегральную совокупность изменений институтов экономической, политической, социальной и духовной сфер в их неразрывном единстве и взаимовлиянии. Подобная полиаспектность является следствием претензий на отражение исторической наукой социальной действительности прошлого во всей ее полноте. Социальная история как определенная система не предполагает подразделение жизни людей на политическую, дипломатическую, военную, экономическую или какие-либо другие истории. В противном случае ускользает смысл исторического процесса, его доминантное основание, что в свою очередь делает невозможным воспроизвести историческое событие в единстве всех его социальных проявлений. Следовательно, историка интересует не только факт события, сколько его сущность, понимаемая как ценностное содержание явления, выраженное через определенность его характеристик, позволяющих выявить место и роль события в комплексе исторического процесса. Э. Карр в своей работе «Что такое история?» утверждает: «Сущностные связи в историческом исследовании есть связи каузальные, касающиеся артикуляции того, что вызвало следующее явление в определенной последовательности событий» [5, 360].

Установление сущности является важнейшим условием действительно научного подхода к исследованию и становится допустимо возможным только при условии включения в исследовательский процесс определенной степени интерпретации, через которую субъект усваивает содержание и смысл события, данность которого обусловлена:

- а) неполнотой информационного обеспечения исторических источников;
- б) различием стилей мышления исследователя и очевидцев или участников социально-исторического события;

в) отделением объекта познания от субъекта познавательных отношений непреодолимым временным интервалом и в связи с этим необходимостью творческой идеальной реконструкции объекта исследования.

Необходимо выделить онтологический и гносеологический ракурсы анализа системы «репрезентации вещей такими, какие они есть на самом деле». Онтологический аспект заключается в определении исторических событий так, как они и были реализованы в системе действительности, гносеологический состоит в необходимости их репрезентации как имманентного условия включения новой информации в систему существующего знания. Познавательно-реалистический подход, определяющий сегодня комплекс научной рефлексии познания социальной истории, основан вне зависимости от того, признают данный факт сторонники этого подхода или нет, на том, что Ч. Пирс называет «абдукцией», «абдуктивным предположением» или «предположением для наилучшего объяснения», которое по своей сути представляет определенную кумуляцию индуктивного и дедуктивного способа исследовательской рефлексии. Сущность абдукции заключается в предположении, что истинность того или иного события обусловлена системой его следствий, доступных восприятию и логическому анализу. Дедукция организует выводы, индукция их верифицирует (или не верифицирует), абдукция формируется как предположительно обоснованное знание, в основе которого лежит убеждение в его верности на основе того, что оно лучше других соотносится с содержанием источниковой базы и парадигмой исследовательской программы.

В системе исторического познания абдукция выполняет функцию определения фактов истории. Воссоздание исторической реальности – основная задача истории, при том что «любой научный факт изобретается ученым, а не дается ему в сыром виде» [4, 113]. Тем более что сам исторический факт как условие достижения исторической наукой исчерпывающего знания предстает как следствие неизбежного критического анализа поступающей информации, что, вне всякого сомнения, подвергает его определенного рода изменениям, обусловленным уровнем социально-когнитивной организации самого субъекта. Историк является продуктом своей исторической и социальной среды, которая во многом определяет инструменты, цели и средства познания, способ видения исторического события, его фактуализацию, т. е. его конституирование в качестве факта научного знания. Факты социальной истории непосредственно зависят от исследователя, вызывающего их к бытию в качестве содержания исторического процесса. Только историк превращает событие социальной реальности в факт исторической науки, и в этом смысле он и создает содержание исторического процесса, отраженного в комплексе дисциплинарных парадигм как непрерывной целостности. Исторический факт – это констатация в нашем сознании значимых событий прошлого, реальность которых становится исторической действительностью через взаимодействие субъекта познания с информационным источником, отразившим эти события. Следовательно, понятия «исторический факт» и «историческое событие» по своему объему нетождественны, их нельзя рассматривать как синонимы. Фактом историческое событие становится тогда, когда оно становится предметом отражения сознания человека, а его реальность для нас установлена на основе анализа исторического источника, отразившего историческое событие, поскольку оно действительно существовало, но обнаруженного и препарированного конкретным субъектом познания. Временной интервал не позволяет отразить

объект познания непосредственно, отражение исторического события – это, скорее, его понимание, чем буквальное воспроизводство.

При оформлении того или иного события в качестве факта историк неосознанно исходит из системы установок, традиций, ресурсов категориального аппарата, присущего той научной программе, к которой он и принадлежит. В результате этого событие становится понятным самому исследователю и проходит предварительную адаптацию подготовки к его дальнейшей трансляции. Событие, таким образом, вписанное в систему исторического процесса, становится не результатом отражения его так, как оно происходило, а так, как оно было спроецировано на сознание познающего его субъекта, через совокупность норм, правил, критериев и т. п., регулирующих этот механизм: «... видение человеком мира не константа, оно изменяется в зависимости от принадлежности к той или иной социокультурной среде» [4, 119]. Историческое знание имманентно связано с современностью, прошлое не превращается в абсолютное ничто, оно продолжается здесь и сейчас, но в совершенно трансформированном, измененном виде. Настоящее связано с прошлым, но оно включает в себя только лишь его отдельные элементы.

Историческое исследование возможно только в определенном социокультурном контексте, содержание которого определяет познавательные ресурсы историка. Условием существования научного познания как социокультурного феномена является сама культурная возможность четкой и общезначимой идентификации в сознании познающего человека (человека, осознающего себя субъектом познания) собственно знания и познаваемой реальности. Исследуя факты исторической реальности, субъект социально-исторического познания решает проблему приращения информации с определенной точки зрения своей эпохи, которая в период осуществления события просто не имела место быть. Несомненно, что таким образом историк раскрывает содержание исторического события по-новому. «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем ответы на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины» [3, 354]. Каждая новая социально-культурная целостность порождает новый комплекс исследовательских подходов исторического процесса, содержание которых обусловлено прежде всего тем, что актуально для той социальной среды, в которой они были сформированы и реализованы. Восприятие прошлого определяется, в конечном счете, той социально-исторической системой, в которой сложилась программа его исследования. Как пишет Л. Февр, каждая историческая эпоха имеет свое представление об историческом прошлом. У нее свой Рим и свои Афины, свое Средневековье и свой Ренессанс [4, 140]. Новая эпоха добавляет к первоначальному информационному багажу исторического знания нечто свое, вносит в него собственные коррективы, раскрывает новые возможности, причины и следствия, которые имеют отношение к содержанию непосредственно события постольку, поскольку знание о прошлом не уходит в небытие вместе с событием, но существует в настоящем в так называемом «снятом виде» как его идеальная концепция, включенная в современную систему культурно-ценностных приоритетов.

Специфика исторического знания заключается в том, что на всех этапах своего становления оно абсолютно связано с процессом воспроизведения исторической действительности в системе идеальных представлений, образов, переживаний конкретной культуры. Знания возникают не вследствие чистого отражения содержания историче-

ского источника, а как итог реализации всей системы познания. Их содержание отражает «технологию» исследования, под углом которой формируется содержание информации о социально-исторической реальности. «... тип историзма столь объективно задан историку, как тип культуры – современнику данной эпохи. ... историки ... не только воссоздают прошлое, но и, того не сознавая, запечатлевают себя и тем самым свое время – горизонты его видения и способы выразить увиденное» [2, 15].

Значимым предстает то, что актуально в настоящем, история как дисциплина интерпретирует прошлое как настоящее, закладывая основы восприятия события истории как символа, создавая через систему адаптации информации к современным историку условиям эффект реальности отражаемого события. Отталкиваясь от символов истории, интерпретируя их, историк оказывается в ситуации, когда он вынужден опираться на систему интерпретированного, воспринимаемого как действительная реальность, что является базовой предпосылкой формирования мифологемы исторического знания. Мифотворчество неизбежно связано с деятельностью сознания, оно важнейшее условие его целостного функционирования и фактор, обеспечивающий возможность познания вещи в системе ценностей социально-исторического периода. Миф является носителем символов, выражающих движение сознания от непосредственно-конкретных информационных комплексов к их абстрактно-всеобщим формам выражения в рамках парадигмы ценностных приоритетов. При этом значение символа непостоянно, оно обладает способностью к относительно легкому изменению своего наполнения, в связи с чем в конкретных социально-исторических обстоятельствах может быть прочитано по-разному. Миф конституализирует коннотативные значения исторического события, делая их фактом истории, трансформируя значение исторического факта из системы культурных приоритетов и вызываемых ими эмоций в комплекс информации научного знания, превращая тем самым значение события в само событие. Миф есть образно выраженное значение, которое, разворачивая смысл события на основе фабулы научно-исследовательской парадигмы, позволяет условно восстановить утраченные звенья информационного содержания силами развития логики видения проблемы.

Мифологический мир интеллектуализированных объектов представляет собой совокупность значений исследуемого в определенном социокультурном пространстве. Историк, повествуя о прошлом в системе методологического арсенала гносеологической ситуации настоящего, на самом деле деисторизирует событие, лишая его временного исторического, социокультурного колорита, в результате миф становится историей, а история – мифом. Мифология истории – это история, адаптированная к социальной культуре, но не история социального бытия как она была, это обобщенное отражение исторической эпохи в системе приоритетов современного мира. Мифы, предания, легенды порождены способностью сознания создавать конструкции, которые делают историю социально актуальной, привлекательной в контексте ее функциональной предназначенности, сводя тем самым к одному знаменателю исторический факт и его образ. Исторически мифологема есть организация идеи факта истории в качестве непосредственного факта события, включенного в знание. История воспринимается в комплексе развертывания мира ценностно-смысловых значений, в котором существует исследователь.

Резюме. Мифологема реализуется как акт сознания, интегрирующий эмоциональные, образные компоненты познания, функции которого необходимы для организации

стабильного во всех отношениях существования знания о значимом. Миф предстает в качестве средства утверждения знания об исторической действительности как отражения исторического события в его первозаданности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анкерсмит, Ф. Р. История и топология: взлет и падение метафоры / Ф. Р. Анкерсмит. – М. : Прогресс – Традиция, 2003. – 496 с.
2. Барг, М. А. Эпохи и идеи. Становление историзма / М. А. Барг. – М. : Мысль, 1987. – 348 с.
3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества : сборник избранных трудов / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 354 с.
4. Гурьянова, А. В. Ключевые парадигмы современной эпистемологии истории классика, опыт неклассической рефлексии и ситуация «пост» / А. В. Гурьянова. – Самара : Изд-во Самарск. гос. арх.-строит. ун-та, 2008. – 344 с.
5. Мегилл, А. Историческая эпистемология / А. Мегилл. – М. : Канон+, 2007. – 480 с.
6. Меркулов, И. П. Эпистемология (когнитивно-эволюционный подход) / И. П. Меркулов. – СПб. : Ювента ; Наука, 1999. – 604 с.
7. Ракитов, А. И. Историческое познание. Системно-гносеологический подход / А. И. Ракитов. – М. : Политиздат, 1982. – 152 с.

УДК 37(100)(045)

**К ВОПРОСУ О СУБЪЕКТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА**

**THE ISSUE OF THE SUBJECT OF INTERNATIONAL
EDUCATIONAL COLLABORATION**

Е. В. Тройникова

E. V. Troynikova

ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск

Аннотация. Одним из существенных механизмов гармонизации общеевропейского образовательного пространства является международное сотрудничество. Важным условием активизации данного вида позитивного взаимодействия является поддержка его субъектов. Необходимость исследования особенностей развития субъекта международного сотрудничества определила потребность в рамках статьи конкретизировать его базовые и ключевые характеристики.

Abstract. International collaboration is one of the significant mechanisms of harmonization for European educational environment. The important condition for activation of this kind of positive interaction is the support of its subjects. The necessity to study peculiarities of development of international collaboration subject has determined the necessity to define its basic and key characteristics in the article.

Ключевые слова: *профессиональное образование, международное сотрудничество, базовые и ключевые характеристики субъекта международного сотрудничества.*

Keywords: *professional education, international collaboration, basic and key characteristics of the subject of international collaboration.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность развития международного сотрудничества в образовательном пространстве обозначена в документах Болонского процесса («Великая хартия университетов» – 1988 г., «Совместная декларация европейских министров образования» – 1998 г., «Лондонское коммюнике» – 2007 г. и др.). Необходимым условием активизации международного сотрудничества является поддержка субъектов образования, обогащение международного опыта студентов, развитие партнерской образовательной деятельности [3, 68–71].

В логике развития данной темы малоизученными являются вопросы организации и осуществления подготовки студентов к международной совместной деятельности, понимание перспектив и стратегий которой основывается на психолого-педагогическом исследовании проблемы субъекта деятельности как такового и рассмотрении его специфических черт, которые проявляются в процессе международного сотрудничества.

Материал и методика исследований. Нами было проведено исследование базовых и ключевых характеристик субъекта международного образовательного сотрудниче-

ства. С этой целью мы выполнили анализ психолого-педагогической литературы по исследованию субъекта и анализ нормативных документов, относящихся к Болонскому процессу.

Результаты исследований и их обсуждение. Категория субъекта является значимой для многих гуманитарных наук, круг интересов которых находится в области изучения особенностей онтогенеза человека. Среди прочих исследований выделяется изучение проблемы субъекта в психологических научных школах под руководством С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, Д. Н. Узнадзе. В более поздних исследованиях проблема субъекта представлена в работах К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, А. Г. Асмолова, А. В. Брушлинского, Б. Ф. Ломова и др. Базисом для определения сущности субъекта с позиций психологии являются такие категории, как деятельность, общение, отношения, сознание, развитие. В различных теориях данные категории играют свои главные и второстепенные роли в зависимости от ведущих научных интересов и сфер реализации основных характеристик субъекта.

Категория субъекта является «эпицентром» теории деятельности С. Л. Рубинштейна [12] и его учеников А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой и др. Окружающий мир для субъекта является объектом действия и познания (С. Л. Рубинштейн), что происходит в ходе общения и деятельности в процессе усвоения исторического опыта (А. В. Брушлинский). Базовыми качествами субъекта являются активность, целостность, творчество, самостоятельность (способность к саморазвитию, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию).

Существенным для рассматриваемой категории являются выводы Б. Г. Ананьева и А. Н. Леонтьева о субъекте как носителе сознания, которое формируется и развивается в процессе деятельности. Сознательность деятельности раскрывается в ее предметных компонентах: мотиве (понимание предмета деятельности), цели (представление о результате действия), задачах – условиях (проектирование способов достижения цели).

Базовые характеристики субъекта проявляются в познавательном, деятельностном, этическом и других отношениях к окружающему миру. Доминирующим среди этих отношений является, по мнению В. Н. Мяцева и Б. Ф. Ломова, отношение к другим людям. Определяющим фактором развития субъект-субъектных отношений являются нравственно-этические нормы [5] и толерантная позиция на основе эмпатического отношения к партнеру по общению [1]. Контекст таких отношений предполагает самоопределение субъекта, выделение себя в окружающем мире в процессе дифференциации субъектных ценностей, значимых интересов и установок, способов поведения, что в конечном итоге формирует «специфическую» картину мира.

Важным моментом в исследовании категории субъекта является понимание специфики его развития и способов самореализации (Л. И. Анцыферова, Е. Ю. Коржова). В работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна развитие субъекта является процессом приобретения способностей, личностных качеств [10, 445]. Согласно культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, становление и преобразование человека происходит в ходе деятельностного познания окружающего мира. Источником объективных изменений субъекта является среда, которая имеет значительный развивающий и образовательный потенциал. Именно в среде заложено то, что должно получиться в результате развития субъекта [2, 83]. «Образовательной» единицей среды выступает конкретная ситуация взаимодействия субъекта с окружающим миром. Существенным мо-

ментом для определения степени влияния среды на человека, на развитие его сознания является момент переживания [2, 72–73]. В переживании ситуации или, иными словами, ее проживании образуется единство внешних – средовых и внутренних – личностных моментов, которые находятся в основании специфического развития субъекта.

Итак, с позиций психологии субъект – активный носитель сознания, которое актуализируется в различных формах деятельности по освоению культурно-исторического опыта (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский). Субъект познает себя и окружающий мир в процессе творческой деятельности (С. Л. Рубинштейн), создает и реализует себя в системе человеческих взаимоотношений (В. Н. Мясцев, Б. Ф. Ломов).

В педагогике субъект – это носитель активности, человек (или институт, коллектив), способный ставить и осуществлять цели, вести анализ, принимать решения, наделенный определенной свободой, обладающий способностью к развитию и самореализации; человек, преобразующий окружающий мир и себя в этом мире [11, 28].

В исследованиях В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко субъект рассматривается как главный компонент педагогического процесса [13]. Ведущим «спутником» саморазвития субъекта является деятельность [6]. Смысл категории субъекта заключается в процессе его изменения, включающего овладение субъекта определенными способами действия (Д. Б. Эльконин) в процессе творческого саморазвития (В. И. Андреев). В противоположность объекту субъект образовательного процесса наделен такими качествами, как активность, ответственность, толерантность, стремление к саморазвитию, позитивное отношение к себе и окружающему миру, что впоследствии образует основу профессиональной (субъектно-деятельностной) зрелости человека (Н. В. Бордовская, А. А. Реан).

Как правило, категория субъекта тесным образом связана с категорией личности. Личность, по мнению В. И. Загвязинского, выступает в этом случае как сознательный субъект отношений и деятельности, как человек, обладающий сознанием, мотивацией, волей, способный ставить и реализовывать цели и планы деятельности, осознающий себя членом общества, выполняющий свои гражданские и семейные функции [5]. В. В. Горшкова, анализируя проблему развития субъекта профессиональной деятельности и человеческих отношений, выделяет его основные отличительные характеристики, а именно: активность, внутреннюю мобильность сознания и рефлексии, собственный набор ответственных решений [4, 34].

А. М. Новиков полагает, что субъект образования есть человек, который развивает свой жизненный опыт [9, 25], а главным показателем успешности развития субъекта в образовательном аспекте выступает его умение что-то сделать, то есть способность осуществить определенную деятельность. В соответствии со структурой деятельности как таковой уметь что-то делать в общем смысле (уметь учиться, учить, сотрудничать и др.) значит, что побуждаемый потребностями человек способен самостоятельно сориентироваться в ситуации, приобрести новые необходимые знания, правильно поставить цель действий в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достигаемость цели; в соответствии с ситуацией, целью и условиями определить конкретные способы действий, в процессе действий отработать, усовершенствовать их и, наконец, достигнуть цели [10, 538]. В данном пояснении представлена общая структура деятельности субъекта, в которой проявляются определенные способности человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, само-

стоятельно выстраивать действия и оценивать их в соответствии с задуманным планом действий.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить базовые характеристики субъекта международного сотрудничества, а именно:

– активность, которая проявляется на различных уровнях деятельности. По виду активности можно судить, в какой мере актуализируются в деятельности мотивы и потребности субъекта, насколько деятельность соответствует его направленности и ценностно-смысловой ориентации. Активность может проявляться не только в действиях субъекта, но и в эмоциях. Кроме того, надситуативная активность субъекта предполагает творческую деятельность, когда субъект, соотнося свои действия с целью, выходит за рамки существующей «программы» действий и находит совсем неожиданное решение вопроса, проблемы;

– сознательность действий, где регулятором деятельности субъекта выступает сознание. Оно включает в себя такие структурные элементы, как познавательные процессы, самосознание и саморегуляцию, систему взаимоотношений субъекта и окружающего мира, творческое начало сознания субъекта, процесс реконструкции и моделирования социальной реальности, целеполагание и целевыполнение;

– автономность и связанная с ней ответственность за совершаемые действия. Автономность предполагает владение субъектом способностью осуществлять самостоятельную деятельность, которая регулируется определенными внутренними принципами и правилами, составляющими нравственно-эстетическую культуру человека, выделяющимися в процессе самоопределения субъекта в окружающем мире. Ответственность является способностью человека контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми социальными, культурными, нравственными или другими нормами. Данные характеристики определяют уровень развития – «зрелости» субъекта деятельности, его способности самостоятельно осуществлять деятельность;

– толерантная позиция в системе отношений с другими субъектами либо с объектами окружающего мира, которая позволяет человеку адекватно реагировать на социальную среду и окружение. Одной из составляющих толерантного отношения является эмпатия – чувствительность в процессе восприятия других, чувствительность к различным действиям и позитивное отношение к миру, которое включает положительный взгляд на мир, позитивное видение действительности.

Следующим аспектом исследования субъекта международного сотрудничества явилось выделение его специфических свойств. Данные свойства определены в первую очередь особенностью деятельности субъекта международного сотрудничества, которая является позитивным видом взаимодействия в поликультурном, мультилингвальном образовательном пространстве.

Проведенный анализ философских, психологических, культурологических, коммуникационных, лингвистических аспектов международного сотрудничества, оказывающих значительное влияние на процесс взаимодействия в поликультурной образовательной среде, а также обзор основных признаков субъекта образовательной деятельности позволили определить ключевые – специфические характеристики субъекта международного сотрудничества и представить его образ в виде совокупности следующих элементов его системной организации.

1. Субъект международного сотрудничества в образовательном пространстве проявляет себя, во-первых, в деятельности – сотрудничестве. На первый план выходит способность личности быть стратегом своей деятельности: уметь ставить и корректировать цели, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их в соответствии с задуманным, выстраивать определенные планы согласно предмету деятельности. Как подчеркивается в ряде исследований, ключевым моментом в целеобразовании является мотивационная сфера человека [6], [7], [12]. Эффективность деятельности напрямую зависит от понимания собственных мотивов. Простой вопрос «для чего я это делаю?» позволяет понять субъекту причины, направления и результаты деятельности, т. е. определить ее смысл в «значении для себя» [6, 130]. Понимание смысла деятельности является главным источником активности субъекта во внешнем образовательном пространстве, где личностные смыслы приобретают и «значение для других».

А. А. Леонтьев считает, что общение является способом достижения оптимальной организации совместной деятельности [8, 28]. Общение как вид деятельности является самостоятельным компонентом сотрудничества. Поэтому нахождение субъекта международного сотрудничества в системе отношений с другими позволяет выделить такую важную характеристику субъекта, как способность эффективно общаться, которая складывается из развитости коммуникативного, интерактивного, перцептивного потенциала человека и связанных с ним компетенций.

2. Субъект международного сотрудничества в образовательном пространстве проявляет себя, во-вторых, как субъект «диалога культур». Область международного сотрудничества оказывается под влиянием специфических характеристик, которые обусловлены культурными особенностями партнеров по взаимодействию. Совместная деятельность в поликультурном пространстве рассматривается нами как диалог, в ходе которого происходит субъект-субъектное познание окружающего мира [1, 64]. Радикальным условием эффективности поликультурного диалога является достижение взаимопонимания между его участниками на основе осмысления поликультурной действительности. В дальнейшем это приводит к наличию у субъекта определенного операционного смысла – способностей деятельности в поликультурном пространстве.

Особое место в этом процессе занимает культурное самоопределение субъекта международного сотрудничества, что позволяет наметить ориентиры познания другой культуры и способов деятельности в поликультурном пространстве. Следуя положениям концепции диалога культур М. М. Бахтина, можно утверждать, что свойства мира родной культуры познаются в процессе его «столкновения» с другим культурным миром. Это и является источником появления следующих способностей субъекта «диалога культур»: способность действовать с позиций нескольких культур, способность согласовывать данные позиции на основании культуроведческой осведомленности в области ценностно-смысловых ориентиров, культурных установок и стандартов поведения, способность чувствовать представителя другой культуры, а также умение так или иначе решать возникающие ситуации межкультурного сбоя. Существование таких способностей возможно на основе культуроведчески ориентированной познавательной деятельности в процессе осознания особенностей родной культуры и ее проявлений, сопоставления нескольких культур, создания культуроведческой информационной базы о родной культуре, региональной в общем и иноязычной в частности.

3. Субъект международного сотрудничества в образовательном пространстве проявляет себя, в-третьих, как определенная языковая национальная личность, которая характеризуется набором соответствующих лингвокультурных черт. Специфика субъекта международного сотрудничества в этом плане состоит в том, что человек является не столько национальной языковой, сколько мультилингвальной личностью. Основу данной характеристики образуют ценностно-смысловой, языковой и дискурсивный компоненты. Ценностно-смысловой компонент компетенции субъекта мультилингвальной деятельности обеспечивает мировоззренческий, «глубинный» взгляд на мир, который позволяет рассмотреть за языковыми и речевыми явлениями национальную картину мира и особенности культурных сценариев поведения. Языковой компонент компетенции субъекта подразумевает достаточный уровень освоения фонетической, лексической, грамматической стороны речи, необходимый для выражения речевых интенций и позволяющий вступать в процесс межкультурного общения. Дискурсивный компонент помогает субъекту международного сотрудничества организовать общение согласно моделям речевого поведения, принятым в той или иной культуре и соответствующим этим моделям наборам вербальных единиц.

Резюме. Обозначенные базовые и специфические характеристики субъекта международного сотрудничества являются по своей сути отражением векторных направлений подготовки студентов к совместной деятельности в поликультурном образовательном пространстве, реализация которых будет способствовать расширению и углублению профессиональных функций будущих выпускников, повышению конкурентоспособности российских студентов на образовательном и трудовом рынках, улучшению качества российского образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бордовская, Н. В.* Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2009. – 304 с.
2. *Выготский, Л. С.* Лекции по педологии / Л. С. Выготский. – Ижевск : Удмуртский университет, 2001. – 304 с.
3. *Галичин, В. А.* Академическая мобильность в условиях интернационализации образования / В. А. Галичин. – М. : Университетская книга, 2009. – 460 с.
4. *Горшкова, В. В.* Диалог в образовании человека / В. В. Горшкова. – СПб. : Изд-во СПбГУП, 2009. – 192 с.
5. *Загвязинский, В. И.* Общая педагогика / В. И. Загвязинский. – М. : Высш. шк., 2008. – 391 с.
6. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Университетская книга ; Логос, 2009. – 384 с.
7. *Знаков, В. В.* Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии / В. В. Знаков. – М. : Институт психологии РАН, 2007. – 479 с.
8. *Леонтьев, А. А.* Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия, 2005. – 368 с.
9. *Новиков, А. М.* Основания педагогики / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2010. – 208 с.
10. *Новиков, А. М.* Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
11. *Педагогический словарь* / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
12. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 713 с.
13. *Сластенин, В. А.* Педагогика / В. А. Сластенин. – М. : Академия, 2001. – 512 с.

УДК 373.5.033

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ
ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION
OF SOCIALLY-ECOLOGICAL CULTURE OF SCHOOLCHILDREN
IN OUT-OF-CLASS WORK**

Е. Г. Шаронова

E. G. Sharonova

*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментальной части исследования: определены группы задач, решение которых позволило выявить педагогические условия повышения эффективности процесса формирования социально-экологической культуры школьников во внеклассной работе.

Abstract. The results of a skilled-experimental part of research are presented: a number of problems which decision has allowed to reveal pedagogical conditions of efficiency increase of the process of formation of socially-ecological culture of schoolchildren in out-of-class work are defined in the article.

Ключевые слова: педагогические условия, социально-экологическая культура, внеклассная работа.

Keywords: pedagogical conditions, socially-ecological culture, out-of-class work.

Актуальность исследуемой проблемы. Новые образовательные стандарты диктуют переориентацию системы школьного образования на творческое развитие личности школьника, ориентацию на индивидуальную познавательную деятельность в сфере изучения различных научных направлений. В проекте Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования отмечается, что «условия реализации основной образовательной программы должны обеспечить участникам образовательного процесса возможности для развития личности, ее способностей, формирования и удовлетворения социально значимых интересов и потребностей, самореализации обучающихся через организацию учебной и внеклассной деятельности, социальной практики, общественно полезной деятельности, через систему творческих, научных и трудовых объединений, в том числе реализованных в социальных сетях, кружках, клубах, секциях, студиях, на основе взаимодействия с другими учреждениями (организациями) общего, дополнительного и профессионального образования» [3, 14]. Формирование социально-экологической культуры школьников является одним из приоритетных направлений развития педагогической науки и практики, так как оно ориентировано на воспитание личности, способной к безопасному существованию в окружающей ее природной среде. Большие возможности в ре-

шении этого вопроса предоставляет внеклассная работа, которая понимается как «организация педагогом разных видов деятельности воспитанников во внеурочное время, обеспечивающих необходимые условия для социализации личности ребенка» [1, 7]. Содержание внеклассной работы не ограничивается рамками школьной программы, она позволяет учащимся расширить и углубить свои знания, умения и навыки, приобрести опыт самостоятельной деятельности, а педагогам осуществить индивидуальный и дифференцированный подход. Особенность внеклассной работы заключается в том, что она строится с учетом интересов и потребностей учащихся, дает неограниченные возможности для развития творческой активности школьников. Для выявления сути проблемы обратимся к формулировке понятия «социально-экологическая культура», которая представляет собой «научный феномен, отражающий человеческое общество в аспекте его отношений с окружающей средой в процессе непосредственного взаимодействия с ней по поводу использования природных и культурных богатств» [4, 68]. Основным компонентом социально-экологической культуры школьников является их социальная активность по взаимодействию с природной средой. В данной статье мы раскрываем возможности использования компонентов природной среды для формирования социально-экологической культуры школьников, выделяем педагогические условия эффективности.

Материалы и методика исследований. Нами была проведена экспериментальная работа, использованы следующие методы психолого-педагогического исследования: анализ, синтез, сравнение, сопоставление, наблюдение за реальной практикой школ и внешкольных образовательных учреждений.

Результаты исследований и их обсуждение. Для решения проблемы исследования нами была разработана и реализована в СОШ №№ 25 и 17 г. Чебоксары (учителя Л. Н. Прохорова, В. В. Ионова) программа внеклассных воспитательных мероприятий, осуществлялось взаимодействие с внешкольными образовательными учреждениями экологического направления (С. Г. Александрова – Центр «Эткер»); были задействованы студенты Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чебоксарского филиала Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова.

В рамках исследований осуществлялись определенные виды деятельности:

1. Нами были разработаны: программа для учащихся 8–10 классов «Человек и среда обитания», учебно-методические пособия для учителей, организаторов внеклассной воспитательной работы и педагогов дополнительного образования «Диагностика экологической культуры школьников», «Формирование экологической культуры школьников во внеклассной работе», «Организация внеклассной воспитательной работы школьников по экологическому направлению».

2. Специалисты центра внешкольной работы совместно с нами осуществляли методическую и консультационную помощь учителям в разработке и реализации мероприятий социально-экологического содержания.

3. Учителя школ апробировали разработанную нами программу внеклассных занятий «Человек и среда обитания», направленную на формирование социально-экологической культуры школьников.

4. Студенты вузов на педагогической практике проводили опрос школьников по выявлению их активности во внеклассной работе экологического направления, а также прини-

мали участие в реализации экологических программ детских оздоровительных (пришкольных) лагерей.

На первом этапе нами была проведена диагностика участия школьников во внеклассной воспитательной работе по экологическому направлению. Опрос проводился в общеобразовательных школах № 55, 47, 25, 17, гимназии № 2, лицее № 4 г. Чебоксары. Общее количество респондентов – 268 учащихся 8–10 классов. Анализ показал, что в школах основное внимание уделяется следующим видам внеклассной социально-экологической деятельности: субботники – 89,0 %, походы на природу и экскурсии (как правило, с целью активного отдыха, но не изучения природы родного края и ее охраны) – 27,5 %; 18,0 % респондентов принимали участие в научно-практических конференциях, 14,5 % были в лагерях с экологической направленностью, 12,25 % участвовали в экологических проектах, 9,5 % принимали участие в экологических акциях, 11,5 % посещают кружки экологического направления, 9,5 % являются членами общественных организаций. На вопрос «Хотел ли ты принимать участие в практических делах экологической направленности?» 35,25 % ответили положительно, 23,75 % – категорически против, 40,75 % – затруднились ответить. Это позволяет сделать вывод о недостаточной социально-экологической сознательности и активности школьников. Психолого-педагогическая характеристика данного возраста предполагает самореализацию личности через социально значимую деятельность, которую может и должна предоставить ученику школа. Итоги анкетирования показали, что школами недостаточно широко используются различные формы внеклассной воспитательной работы по формированию социально-экологической активности личности.

На втором этапе нами была разработана программа социально-экологической направленности «Человек и среда обитания» для учащихся 8–10 классов, которая включала в себя такие разделы, как:

1. Теоретические занятия по темам «Исторические этапы взаимодействия в системе «человек – природа – общество – производство»», «Мое здоровье и среда обитания», «Социально-экологические проблемы и пути их решения», «Этноэкологические основы взаимодействия человека с природной средой» и др.

2. Практические занятия: «Информационно-пропагандистская деятельность», «Социально-экологическое проектирование», «Исследовательская деятельность», «Практические природоохранные дела», «Волонтерское экологическое движение», «Научно-практические конференции» и др.

На третьем этапе шла апробация программы на базе СОШ №№ 25, 17 г. Чебоксары совместно с центром внешкольной работы «Эткер».

Четвертый этап включал реализацию воспитательных мероприятий социально-экологического содержания на базе детских оздоровительных (пришкольных) лагерей.

Пятый этап исследования заключался в обработке результатов и выявлении педагогических условий. Для выявления условий формирования социально-экологической культуры школьников во внеклассной работе нами был определен и реализован ряд педагогических задач. Педагогическая задача представляет собой «осмысление сложившейся педагогической ситуации и принятие на этой основе решений и плана необходимых действий» [2, 41]. Л. Ф. Спирин, М. Л. Фрумкин определили задачу как результат осознания субъектом деятельности, ее условий и проблем. Решить задачу – значит найти вариант эффективной помощи школьнику. Рассмотрим задачи, которые были реализованы во внеклассной деятельности.

1. *Задачи, решение которых было направлено на формирование и развитие коллектива как определенной организации и системы педагогически целесообразных связей и отношений.* В деятельности детских коллективов реализовались следующие элементы их организации:

- наличие общих целей как выражение коллективных потребностей, их развитие как условие осуществления воспитательных функций;
- систематическое включение всех учащихся в природоохранную деятельность, обеспечивающую социальную ответственность всего коллектива;
- обеспечение связи коллективов классов (групп) с окружающей социальной средой;
- развитие отношений творческого содружества педагогов и учащихся во внеучебной деятельности социально-экологического направления.

2. *Задачи, решение которых было направлено на вооружение учащихся системой социально-экологических знаний.* В нашей работе важное место было отведено познанию природы и социально-экологических проблем современного общества, изучению основ этноэкологического взаимодействия с окружающей средой. Эти знания выступают важнейшим критерием формирования социально-экологических отношений, которые содержат объективную информацию о школьнике, его внешних и внутренних позициях, мировоззрении.

3. *Задачи, направленные на формирование умений и навыков практической социально-экологической проектной деятельности как основы индивидуального личностного развития и формирования навыков командной работы.* Для решения данной задачи нами были разработаны и реализованы социально-экологические проекты для школьников по темам: «Мой двор», «Молодежь и здоровье», «Пришкольный участок», «Свалки нашего города» и др. Данная работа позволяет учащимся проявить социальную активность, почувствовать свою значимость, возможность и необходимость решения социально-экологических проблем.

4. *Задачи, решение которых было направлено на формирование социально-экологической активности в процессе практической деятельности.* Нами была организована практическая природоохранная и природоисследовательская работа на базе Детского зооуголка «Ковчег» Республиканского центра дополнительного образования детей «Юнитэкс». Здесь учащиеся познавали азы природоохранной деятельности, изучали животный мир, проводили наблюдения, ставили опыты, осуществляли уход за своими питомцами. Старшие школьники совместно с его сотрудниками выхаживали больных и ослабленных животных, вели наблюдение за их поведением в неволе, процессом восстановления и выпуска здоровых особей в природу. Другим направлением практической деятельности социально-экологического содержания были работы на базе школьных лесничеств по посадке лесных насаждений, охране лесов от пожаров, лесовосстановлению и лесовоспроизводству. Также нами были проведены такие практические дела, как экологические субботники, изготовление и установка скворечников, очистка территорий от мусора и др. Непосредственная практическая деятельность углубляет знания учащихся по биологии и экологии, развивает интерес к исследовательской работе, формирует социально-экологическое мышление.

5. *Задачи, решение которых было направлено на формирование социально-экологической воспитанности школьников с использованием ролевых и деловых экологических игр.* Этому предшествовала большая подготовительная работа по распределению ролей, сбору информации. Со школьниками были проведены игры по темам: «Зеленая аптека под

ногами», «Первоцвет», «Мое здоровье» и др. Экологические игры помогают школьникам глубже осознать проблемы охраны природы, рационального природопользования, способствуют углублению знаний о природе родного края, развитию природоохранительной позиции, чувства гражданской ответственности, повышают социально-экологическую активность, экологический самоконтроль. Во время игры у учащихся проявляется определенное отношение к существующим проблемам, убежденность в необходимости действовать.

6. *Задачи, направленные на приобщение школьников к исследовательской деятельности.* Особое место в социально-экологическом воспитании школьников занимают научно-исследовательские, практические, экспериментальные работы экологического направления. Исследовательский подход является стимулом к изучению экологии и социально-экологических проблем современности, активизации познавательного интереса. Исследовательская деятельность побуждает подростков совершенствовать свои знания, так как без них невозможен процесс изучения природы. Социальная направленность исследований была связана с такими направлениями, как здоровьесбережение, этноэкология, социальная экология.

7. *Задачи, решение которых позволяло делать воспитательный процесс непрерывным.* Данная группа задач решалась сразу в нескольких направлениях: в учебной и внеучебной работе, внеклассной и внешкольной воспитательной деятельности, на базе детских оздоровительных лагерей (пришкольные лагеря СОШ № 25 и 17, гимназии № 2 г. Чебоксары). В связи с тем, что период активной жизнедеятельности живых организмов совпадает с каникулами, в целях непрерывного экологического образования в нашей экспериментальной работе мы уделяли важное место детским оздоровительным лагерям. Специфической особенностью экологического образования и воспитания наших школьников в оздоровительных лагерях в летний период является то, что здесь создается временный коллектив; воспитательный процесс проходит более интенсивно, определяясь кратковременностью лагерной смены. Для экологического воспитания школьников мы стремились максимально использовать возможности природного окружения лагеря. В экологических лагерях нами были проведены разнообразные массовые мероприятия: экологическая сказка, экологическая эстафета, экологические КВНы, экологические десанты и субботники. Эти мероприятия одновременно способствовали сплочению коллектива, формированию активной жизненной позиции во взаимодействии с окружающей природной средой.

8. *Задачи, решение которых было направлено на формирование единства экологического сознания и поведения.* Данная группа задач решалась на основе индивидуального и дифференцированного подходов. Индивидуальный подход к учащимся мы рассматривали как условие достижения коллективного успеха в деятельности. Главным в этой работе являлось создание таких условий, которые будут наиболее благоприятными для формирования у них социально-экологической культуры. Индивидуальный подход позволяет осуществлять мониторинг знаний учащихся по экологии, корректировать продвижение ученика от одного уровня развития к другому.

Решение поставленных в исследовании задач позволило выявить педагогические условия, способствующие успешному социально-экологическому воспитанию учащихся в процессе внеклассной работы. Педагогические условия представляют собой совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, которые должны обеспечить достижение целей обучения и воспитания. Эти условия составляют среду, в которой явления возникают, существуют и развиваются. Поиск педагогических условий, способствующих повышению эффективности

учебно-воспитательного процесса, посвящены исследования В. И. Андреева, Ю. К. Бабанского, Л. В. Занкова, А. М. Матюшкина, Ю. П. Сокольникова, И. С. Якиманской и др.

В результате проведенной экспериментальной работы, анализа и синтеза нами был выявлен ряд педагогических условий, позволяющих повысить эффективность формирования социально-экологической культуры школьников.

К первой группе были отнесены *общие* педагогические условия. *Основопологающим* является методологическое обеспечение процесса формирования социально-экологической культуры учащихся. Одним из основных методологических принципов является системный подход (Ю. П. Сокольников, М. В. Емельянова, Г. Н. Григорьев), сущность которого заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в системе с другими. Системный подход позволяет выявить общие системные свойства и качественные характеристики, составляющие систему отдельных элементов. При данном подходе педагогическая система рассматривается как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: целей образования, субъектов педагогического процесса, содержания образования, методов и форм педагогического процесса и материальных средств. Отсюда следует, что *вторым* условием формирования социально-экологической культуры учащихся является кадровое обеспечение этого процесса. Педагог должен владеть социально-экологическими компетенциями для успешной реализации воспитательного процесса. *Следующим* условием успешности формирования социально-экологической культуры является методическое обеспечение педагогического процесса, использование инновационных технологий. Организованная нами методическая и консультационная помощь по формированию социально-экологической культуры школьников для педагогов и организаторов внеклассной и внешкольной воспитательной работы обеспечивала рост их профессионального мастерства. *Четвертым* условием является организационно-управленческое обеспечение педагогического процесса, поддержка внеклассной воспитательной работы социально-экологического направления со стороны администрации образовательных учреждений. Опыт показывает, что администрация образовательных учреждений поддерживает начинания социально-экологического направления: волонтерское экологическое движение, школьные лесничества, социально-экологические проекты школьников, экологические агитбригады, экологические театры, научно-исследовательскую деятельность.

В ходе экспериментальной работы нами были выявлены *частные* педагогические условия, которые существенно повышают уровень социально-экологической культуры подростков. *Первым* условием является систематическая диагностика уровня сформированности экологической культуры учащихся и на ее основе корректировка учебно-воспитательного процесса. Обеспечение этого условия позволяет вести целенаправленную воспитательную работу, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход. Для его реализации нами было разработано учебно-методическое пособие «Диагностика экологической культуры школьников». *Следующим* условием является внедрение в Концепцию воспитания образовательного учреждения социально-экологического компонента, включающего в себя следующие направления: национально-региональный компонент, здоровьесберегающие технологии, мероприятия по формированию социальной активности школьников во взаимодействии с окружающей природной средой. *Еще одним* условием формирования социально-экологической культуры школьников является организация учебно-познавательной деятельности, способствующей

глубокому, осознанному усвоению учащимися всей системы социально-экологических понятий. Внедрение современных педагогических технологий, введение интеллектуальных видов учебных и внеклассных занятий, научно-исследовательская работа и активная экологическая деятельность позволяют повысить уровень социально-экологической культуры школьников.

Наши исследования показали, что при решении социально-экологических задач в большей степени формируются и проявляются следующие умения:

1. Умение оперировать понятиями. Владение понятиями связано с анализом, синтезом, сравнением, сопоставлением, абстрагированием, обобщением и, следовательно, с мыслительными процессами. Оценивая умения, мы судим об экологическом мышлении подростков.

2. Умение применять теоретические знания в решении практических социально-экологических задач. Практика – это материальная, целенаправленная деятельность школьника, освоение и преобразование объективной действительности, основа развития общества.

3. Умение самостоятельно мыслить заключается в умении выделять главное, сравнивать предложенное с настоящей ситуацией и находить правильное оптимальное решение проблем.

4. Умение использовать экологические знания в ситуациях, когда необходимо отстаивать свои убеждения.

Следующим условием успешности формирования социально-экологической культуры подростков во внеклассной воспитательной работе является использование индивидуальных, групповых и коллективных форм воспитания. Наиболее подходящими для реализации данной цели являются такие методы воспитания, как метод формирования положительного опыта в деятельности, методы убеждения, стимулирования, контроля, самоконтроля и самовоспитания. Нами было выделено еще одно условие успешности выполнения цели нашего исследования – учет индивидуальных особенностей учащихся в учебно-воспитательном процессе, который реализовывался в индивидуальной практической и исследовательской деятельности школьников.

Результат исследования – обретение школьником социально ориентированного «Я», стремление к самосовершенствованию, формирование активной жизненной позиции, ответственное отношение к окружающей природной и социальной среде.

Резюме. В свете изложенного, можно сделать вывод о том, что предложенный комплекс взаимосвязанных педагогических условий, выявленных на основе педагогических задач, является необходимым и достаточным для успешности протекания процесса социально-экологического воспитания школьников во внеклассной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дополнительное образование детей. Словарь-справочник / автор-составитель Д. Е. Яковлев.* – М. : АРКТИ, 2002. – 112 с.
2. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования.* Проект. – М. : Российская академия образования, 2011. – 38 с.
4. *Шилова, В. С.* Социально-экологическое образование школьников: теория и практика / В. С. Шилова. – Белгород : Изд-во Бел. гос. ун-та, 1999. – 244 с.

УДК 913+330.322.012

**ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ КАК ФАКТОР
ИНВЕСТИЦИОННОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ РЕГИОНОВ РОССИИ**

**HUMAN CAPITAL AS A FACTOR OF RUSSIAN REGIONS'
INVESTMENT ATTRACTIVENESS**

А. М. Шафран

A. M. Shafran

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

Аннотация. В статье с теоретических позиций анализируется сущность понятия «человеческий капитал». Разъясняется различие понятий «человеческий капитал» и «человеческий потенциал». Устанавливается взаимосвязь между человеческим капиталом и инвестиционной привлекательностью региона. Обосновывается актуальность разработки методологии оценки величины человеческого капитала, отвечающей нуждам инвесторов. Проводятся расчеты по приведенной методике с последующим их анализом.

Abstract. The paper examines a theoretical view of the concept of «human capital». The author explains the difference between the concepts «human capital» and «human potential». The correlation between human capital and investment attractiveness of the region is settled down. The development of methodology for assessing the value of human capital, corresponding to the needs of investors is recognized to be urgent. The calculations on the above procedure and their subsequent analysis are carried out.

Ключевые слова: *человеческий капитал, инвестиционная привлекательность, индекс величины человеческого капитала, рейтинг регионов.*

Keywords: *human capital, investment attractiveness, the index of human capital value, the regions rate.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время Россия сталкивается с существенными структурными социально-экономическими дисбалансами, технологическими вызовами, что препятствует развитию современной экономики. Поэтому важной становится задача модернизации всех сфер жизнедеятельности общества. Сильная зависимость экономики от экспорта минерального сырья и иностранных финансовых рынков, отсталая структура производства, низкий уровень развития человеческого капитала создают серьезные угрозы для долгосрочного развития страны. Фактически Россия находится на данный момент на инвестиционной стадии развития [4, 59], и грамотное управление хозяйственной деятельностью на данном этапе может ускорить построение конкурентоспособной экономики. В связи с этим возникает потребность в комплексной оценке инвестиционного потенциала территории.

Оценка инвестиционного потенциала – сложный, многофакторный процесс, исследованием которого занимаются как отдельные ученые, так и целые научные коллективы.

Практически все исследователи сходятся в том, что среди факторов, влияющих на инвестиционный потенциал, особая роль принадлежит человеческому капиталу. Это обусловлено тем, что современная мировая хозяйственная система требует от человека возможности быстрого приспособления к динамично меняющимся условиям и овладения новыми производственными, экономическими и социальными навыками.

Теория «человеческого капитала» – раздел современной науки, изучающий процессы накопления и использования качественных характеристик человеческих ресурсов [1, 25].

Согласно этой теории, человек рассматривается не только как активная часть производственного процесса, но и отождествляется с капиталом, т. е. с тем, что приносит прибыль. Теория человеческого капитала фиксирует потребность вложений в человека с целью формирования профессионала в определенных сферах деятельности, доход от которого будет больше, нежели доход от обычного работника.

Часто возникает терминологическая путаница вследствие отождествления понятия «человеческий капитал» с более традиционным для экономических и географических исследований, касающихся социально-экономического развития территорий, понятием «человеческий потенциал». Человеческий капитал является важной (но не единственной) формой проявления человеческого потенциала в системе рыночных отношений. Однако нам представляется, что именно категория человеческого капитала, учитывая воплощенную в индивидууме потенциальную способность приносить доход, в большей мере отражает нацеленность на повышение качества и улучшение функционирования рабочей силы. Затраты на формирование человеческого капитала не являются гарантией развития человеческого потенциала, так как в этом соотношении отсутствует устойчивая причинно-следственная связь. Однако они имеют определенную корреляцию, что делает возможным их использование в целях объективного учета человеческого фактора, в структурах составляющих инвестиционного потенциала категорию «человеческий капитал».

Человеческий капитал представляет собой, прежде всего, имеющийся у каждого индивида долговременный запас знаний, навыков и компетенций, которые приобретаются преимущественно посредством обучения и трудового опыта. Формируются эти знания, навыки и компетенции при осуществлении деятельности в общественных структурах. К ним можно отнести образование, здравоохранение, науку, культуру и искусство, информационное обслуживание [3, 108].

Существует подход, согласно которому в качестве базового рассматривается образовательный компонент человеческого капитала. В качестве доказательства справедливости такого подхода выдвигаются следующие аргументы. Во-первых, здравоохранение не создает дополнительные способности индивидов, а лишь поддерживает использование уже существующих. Во-вторых, наблюдается прямая зависимость между уровнем образования и качественными характеристиками людей. Более образованная часть населения лучше следит за своим здоровьем, способна работать на высокотехнологичных производствах, в сфере научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) и производить более качественный продукт. Таким образом, образование может рассматриваться как базовый капиталобразующий фактор и для других позитивно оцениваемых качеств работников [6, 288].

В этой связи важной является задача наращивания и эффективного использования системы образования. Необходимость этих действий на национальном уровне не вызыва-

ет сомнений. В то же время образование тесно связано с характером размещения людских ресурсов по территории, поэтому эффективнее возлагать функции разработки программ управления образовательными процессами на региональные власти.

В США суммарно местные бюджеты выделяют на образование 292 млрд долл., в то время как федеральный – всего 26,7 млрд долл. [7, 312]. В данном случае очень наглядно прослеживается приоритетность задач, реализуемых региональными властями. Расходы на образование являются главной статьёй расходов штатов и местных органов [5, 120].

Для России вопрос формирования человеческого капитала является необходимым стратегическим приоритетом и основным критерием эффективности управления государством и его регионами. Это признается и на высшем уровне высшего руководства страны: «В мире, где обостряется конкуренция между странами и моделями развития, тезис о том, что человек должен стать главной ценностью ... в российском государстве не является отвлеченным лозунгом. Это абсолютно реальный приоритет, альтернативы которому на сегодняшний день просто не существует. Без проведения последовательной политики по повышению качества так называемого человеческого капитала у России мало шансов прочно занять лидирующее, в авангарде крупнейших мировых держав, положение» [2, 89]. Таким образом, федеральные власти понимают необходимость формирования человеческого капитала в целях поддержания общей конкурентоспособности экономики страны и ее регионов.

Существует необходимость формирования подхода к оценке человеческого капитала в контексте исследования инвестиционной привлекательности как фактора, определяющего конкурентоспособность региона.

Материал и методика исследований. Согласно теоретическим представлениям и методическим разработкам оценки величины человеческого капитала, корреляционная связь оценки уровня образованности с полной оценкой человеческого капитала достаточно высока, так как затраты на образование являются определяющей составляющей человеческого капитала. Однако уровень образования отражает весомую, но все же только некоторую часть человеческого капитала. Человеческий капитал накапливается и вне системы формального образования. По нашему мнению, увеличению ценности населения в контексте его изучения для целей оценки инвестиционной привлекательности региона будет также способствовать развитая система здравоохранения, культура, наука. В связи с этим предлагается методика расчета индекса человеческого капитала территории с использованием таких показателей его состояния, которые имеют наиболее высокую корреляцию с индикаторами инвестиционной привлекательности:

1. Число студентов вузов на 1000 человек населения.
2. Численность экономически активного населения.
3. Доля занятого населения, имеющего высшее образование.
4. Заболеваемость на 1000 человек населения.
5. Число зарегистрированных преступлений на 100000 человек населения.
6. Уровень интернетизации городского населения.

Доля занятых с высшим образованием и удельная численность студентов свидетельствуют об уровне стремления населения к развитию и получению образования. По нашему мнению, именно показатели, характеризующие уровень развития высшего образования в первую очередь влияют на формирование человеческого капитала. Квалификация человека с высшим образованием впоследствии может позволить ему быть и рабо-

чим, но его потенциал выше, чем потенциал обычного рабочего за счет более широкого кругозора, уровня культуры, способности обучаться и переобучаться и пр.

Удельные показатели заболеваемости населения – важнейшие показатели состояния здоровья населения в регионе. Число зарегистрированных преступлений на 100000 человек населения в определенной мере характеризует уровень маргинальности населения региона. В данный показатель входят не только преступления, совершенные на бытовой почве, но также и экономические преступления, «беловоротничковые» (коррупция), терроризм, таможенная преступность и т. д., то есть те виды преступлений, существенное количество которых непосредственно крайне негативно сказывается на желании инвестора вкладывать капитал в регион.

Уровень интернетизации городского населения характеризует инновационность информационной и коммуникационной среды, а также развитие общей культуры, потребность населения в саморазвитии и обеспечении информацией. Следует учитывать, что оценка уровня интернетизации относительна, так как число пользователей российского Интернета рассчитывается как число определенных системой SpyLOG браузеров, установленных на устройствах, откуда осуществляется выход в Интернет. Следовательно, один пользователь может подключиться в нескольких местах, а один и тот же компьютер может быть использоваться для работы в Интернете несколькими пользователями. В то же время данный способ все же дает представление о распределении сети Интернет по территории РФ.

Для перевода любого показателя в индекс, значение которого заключено между 0 и 1 (это позволит складывать различные показатели), используется следующая формула (для вычисления величин, имеющих благоприятное воздействие):

$$x_i^k = \frac{x_i - x_{min}}{x_{max} - x_{min}}$$

а также формула, использующаяся для вычисления величин, имеющих негативное воздействие (заболеваемость и преступность):

$$x_i^k = \frac{x_{max} - x_i}{x_{max} - x_{min}}$$

где x_i^k – индекс показателя i для k -региона, x_i – значение показателя x для k -региона, x_{min} и x_{max} – минимальное и максимальное значения показателя x среди всех исследуемых регионов.

Для расчета интегрального индекса развития человеческого капитала используется формула:

$$K^k = \frac{x_1^k + x_2^k + x_3^k + x_4^k + x_5^k + x_6^k}{6}$$

где K^k – интегральный индекс развития человеческого капитала k -региона, $x_1^k \dots x_6^k$ – индексы показателей 1–6 для k -региона.

Результаты исследований и их обсуждение. Используя приведенные математические формулы, мы рассчитали индексы человеческого капитала (ИЧК) всех субъектов Российской Федерации. На основе полученных показателей нами был составлен рейтинг

регионов по индексу человеческого капитала (табл. 1). В зависимости от величины ИЧК все субъекты России могут быть объединены в 5 групп.

Таблица 1

Рейтинг регионов по индексу величины человеческого капитала

Величина индекса человеческого капитала	Место	Регион	ИЧК	Количество регионов	Доля группы регионов, % от общероссийского числа регионов	Доля населения, проживающего в группе регионов, % от общероссийского населения
1	2	3	4	5	6	7
Максимальная	1	Москва	0,871	2	2,4	10,6
	2	Санкт-Петербург	0,628			
Высокая	3	Московская область	0,444	10	12	17
	4	Воронежская область	0,413			
	5	Краснодарский край	0,399			
	6	Томская область	0,374			
	7	Кабардино-Балкарская Республика	0,373			
	8	Нижегородская область	0,367			
	9	Ставропольский край	0,367			
	10	Республика Ингушетия	0,362			
	11	Карачаево-Черкесская Республика	0,352			
	12	Курская область	0,352			
	13	Ростовская область	0,345			
Средняя	14	Республика Северная Осетия–Алания	0,339	17	20,4	23,8
	15	Рязанская область	0,337			
	16	Новосибирская область	0,336			
	17	Республика Мордовия	0,326			
	18	Чеченская Республика	0,323			
	19	Республика Татарстан	0,321			
	20	Республика Дагестан	0,319			
	21	Тульская область	0,319			
	22	Республика Адыгея	0,317			
	23	Саратовская область	0,317			
	24	Свердловская область	0,316			
	25	Калужская область	0,315			
	26	Белгородская область	0,314			
	27	Пензенская область	0,312			
	28	Челябинская область	0,295			
	29	Камчатский край	0,291			
	30	Самарская область	0,291			
Низкая	31	Ленинградская область	0,289	24	29	25,2
	32	Калининградская область	0,287			
	33	Волгоградская область	0,282			
	34	Тюменская область	0,281			
	35	Тамбовская область	0,278			
	36	Омская область	0,275			
	37	Приморский край	0,275			
	38	Мурманская область	0,270			

1	2	3	4	5	6	7
	39	Республика Калмыкия	0,270			
	40	Республика Башкортостан	0,268			
	41	Ульяновская область	0,264			
	42	Красноярский край	0,262			
	43	Орловская область	0,261			
	44	Ханты-Мансийский автономный округ	0,261			
	45	Псковская область	0,257			
	46	Магаданская область	0,256			
	47	Кировская область	0,255			
	48	Липецкая область	0,253			
	49	Смоленская область	0,253			
	50	Брянская область	0,252			
	51	Республика Бурятия	0,252			
	52	Ярославская область	0,252			
	53	Астраханская область	0,250			
	54	Республика Тыва	0,248			
Минимальная	55	Костромская область	0,246	30	36,2	23,4
	56	Хабаровский край	0,244			
	57	Новгородская область	0,243			
	58	Ивановская область	0,242			
	60	Владимирская область	0,236			
	61	Кемеровская область	0,236			
	62	Оренбургская область	0,236			
	63	Чувашская Республика	0,235			
	64	Еврейская автономная область	0,233			
	65	Республика Саха (Якутия)	0,233			
	66	Ямало-Ненецкий автономный округ	0,232			
	67	Забайкальский край	0,227			
	68	Удмуртская Республика	0,226			
	69	Иркутская область	0,223			
	70	Архангельская область	0,222			
	71	Амурская область	0,213			
	72	Республика Марий Эл	0,207			
	73	Республика Хакасия	0,207			
	74	Сахалинская область	0,207			
	75	Пермский край	0,206			
	76	Республика Алтай	0,204			
	77	Алтайский край	0,198			
	78	Курганская область	0,198			
	79	Республика Коми	0,194			
	80	Вологодская область	0,189			
	81	Республика Карелия	0,180			
	82	Ненецкий автономный округ	0,127			
	83	Чукотский автономный округ	0,124			

Очевидно, что для большей части субъектов РФ характерны низкие (26 регионов) и минимальные (30 регионов) показатели развития человеческого капитала. Доля таких регионов составляет 67,6 % от общего количества регионов России, а про-

живает в них более половины населения страны (50,1 %). Обращают на себя внимание низкие показатели ИЧК в субъектах, обладающих достаточными финансовыми возможностями для развития человеческого капитала (регионы-доноры) [8]. К таким субъектам в группе низких показателей развития человеческого капитала относятся: Тюменская область, Калининградская область, Ленинградская область, Республика Башкортостан, Липецкая область, Ханты-Мансийский АО; в группе минимальных показателей развития человеческого капитала к таким субъектам относятся Ямало-Ненецкий АО, Ненецкий АО, Пермский край. Очевидно, это объясняется, прежде всего, недостаточно активной региональной бюджетной политикой по формированию ИЧК: региональные власти неохотно вкладывают средства в развитие соответствующих секторов экономики. Косвенное подтверждение этому мы видим в позициях, которые занимают приведенные субъекты по отдельным показателям. Так, по показателю «Число студентов вузов на 1000 человек населения» ни один из упомянутых регионов не занял место выше 25 (Тюменская область – $K = 0,397$), а большая часть регионов занимает места во второй половине рейтинга (Башкортостан – $K=0,345$, 44 место; Пермский край – $K=0,314$, 55 место; Ханты-Мансийский АО – $K=0,278$, 66 место; Липецкая область – $K=0,255$, 73 место; Ямало-Ненецкий АО – $K=0,122$, 79 место; Ленинградская область – $K=0,089$, 81 место; Ненецкий АО – $K=0,033$, 82 место). По показателю «Заболеваемость на 1000 человек населения» данные регионы также занимают места во второй половине рейтинга.

Максимальные показатели имеют только Москва и Санкт-Петербург, что объективно объясняется сверхвысоким уровнем развития этих двух городов федерального значения относительно остальной территории страны, но доля этих регионов – всего 2,4 % от общего количества регионов России. В то же время в них проживает более 10 процентов населения страны.

Высокий уровень развития человеческого капитала присущ 12,0 % регионов, в то время как проживает в них 17,0 % населения страны. Территориально в этой группе выделяются регионы преимущественно европейской части страны, что объясняется достаточно высоким уровнем интернетизации, большим количеством экономически активного населения, студентов и исследователей, а также относительно невысоким уровнем заболеваемости и преступности. Исключение составляет Томская область в связи с большими коэффициентами образовательных параметров (количество студентов ($K=0,707$, 3 место), людей с высшим образованием ($K=0,299$, 24 место), а также относительно невысоким уровнем заболеваемости и высоким уровнем интернетизации (что связано с большим количеством молодых людей в структуре населения).

Группа средних значений развития ЧК также характеризуется наличием субъектов федерации европейской части страны. Эти регионы составляют 18,0 % субъектов федерации, а проживает в них чуть более 20,0 % населения. Заслуживает внимания присутствие в рассматриваемой группе республик Северного Кавказа (Чеченская Республика, Северная Осетия–Алания и Дагестан). В значительной мере это объясняется низким уровнем заболеваемости, во многом из-за невысокого уровня алкоголизма, и преступности (Чеченская республика имеет самый низкий показатель преступности в России – $K=1$), согласно официальной статистике Росстата, а также достаточно большим количеством студентов в этих республиках.

Из проведенного анализа видно, что половина населения страны характеризуется низким и минимальным уровнями развития ЧК. Существует серьезная территориальная диспропорция в распределении максимальных показателей ИЧК: они сконцентрированы всего в двух городах и присущи всего 10,0 % населения страны. В то же время регионы со средним и ниже среднего уровнями развития ЧК расположены в основном в азиатской части страны. Такое территориальное неравенство в распределении ЧК, очевидно, объясняется прежде всего сильной дифференциацией уровня социально-экономического развития регионов.

Резюме. Несмотря на некоторые ограничения (к примеру, относительность показателя «уровень интернетизации городского населения») и необходимость детального рассмотрения каждого параметра, при использовании предложенной методики возможна оценка уровня развития составляющих регионального человеческого капитала. Применение данной методики может быть полезно инвестору для формирования географической картины развития человеческого капитала в регионе и ее учете при разработке программ инвестирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Евсеев, В. О.* Конкурентоспособность производительных сил / В. О. Евсеев. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2007. – 180 с.
2. *Медведев, Д.* Национальные приоритеты: Статьи и выступления / Д. Медведев // Социально-экономическое развитие России: новые рубежи. – М. : Европа, 2008. – С. 89.
3. *Нестеров, Л.* Национальное богатство и человеческий капитал / Л. Нестеров, Г. Аширова // Вопросы экономики. – 2003. – № 2. – С. 51–64.
4. *Портер, М.* Конкуренция / М. Портер. – М. : Вильямс, 2005. – 602 с.
5. *Руденский, П. О.* Теоретические проблемы функционирования государственного сектора экономики / П. О. Руденский // Общество и экономика. – 1994. – № 7–8. – С. 120–135.
6. *Kenkel, D.* Health Behavior, Health Knowledge, and Schooling / D. Kenkel // Journal of Political Economy. – 1991. – Vol. 99 (2). – P. 287–305.
7. *Statistical abstract of the US.* – 1999. – 312 p.
8. <http://www.politika.su/reg/donory.html>

УДК 94(410.344)

**«КРУЖОК ДЕЯТЕЛЕЙ ПО ОБРАЗОВАНИЮ ЧУВАШ» 1906 г.
И ЕГО РОЛЬ В ИСТОРИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ**

**«THE GROUP OF WORKERS OF EDUCATION OF THE CHUVASH» 1906
AND ITS ROLE IN THE HISTORY OF THE NATIONAL MOVEMENT**

С. В. Щербаков

S. V. Shcherbakov

РГУ «Государственный исторический архив Чувашской Республики», г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассматривается деятельность «Кружка деятелей по образованию чуваш» с национальной точки зрения, анализируется историография, делаются новые выводы о его значимости, особенностях становления и причинах его распада в 1907 г.

Abstract. The activity of «The group of workers of education of the Chuvash» is viewed from a national perspective, the historiography is analyzed, some new conclusions about its significance, peculiarities of its formation and reasons for its collapse in 1907, are made in the article.

Ключевые слова: *первая чувашская национальная организация, анализ историографии.*

Keywords: *the first Chuvash national organization, the historiography analysis.*

Актуальность исследуемой проблемы. В начале 1970-х гг. один из исследователей истории чувашского национального движения Г. М. Титов подготовил рукопись, которая осталась незаконченной и неопубликованной. Посвящена она была истории создания «Кружка деятелей по образованию чуваш» и определению его роли в становлении автономии чувашского народа. Освещая историографию этого вопроса, он констатировал, что этой организации «...в нашей исторической литературе просто не повезло. Не жаловали его и не жалуют вниманием историки-исследователи, не жалуют научно-исследовательские организации – в «Истории Чувашской АССР» отвели всего лишь четыре попутные строки, что является своеобразным «вещественным» отражением давно установившегося невнимания, которое продолжает проявляться чувашскими историками к этой первой национально-общественной организации» [2, 1].

Вслед за этим в исторической литературе появились исследования, в которых описывается становление этой организации в 1905–1906 гг., рассматриваются ее первые мероприятия и причины распада в 1907 г. [3], [4], [7], [8], [10].

При анализе деятельности «Кружка деятелей по образованию чуваш» в советской и современной историографии подчеркивается только его политическое и культурно-просветительское значение, мало уделяется внимания национальному аспекту. Это приводит к недооценке и искажению не только деятельности этой организации, но и состояния чувашского национального движения в начале XX в. в целом.

На наш взгляд, в литературе до конца не устоялось четкое и окончательное наименование этой организации, не полностью раскрыты ее сущность и значение в истории становления автономии и государственности чувашского народа. Целью данной публикации является попытка восполнить указанный пробел.

Материал и методика исследований. Для написания статьи использовался архивный материал и научная литература по вопросам чувашского национального движения в начале XX в. С целью раскрытия данного вопроса использован комплекс всех основных методов исторических исследований. Историко-генетический метод необходим в описании процесса зарождения «Кружка». Для объяснения некоторых противоречивых фактов, раскрытия их сущности применялся историко-сравнительный метод. В частности, проводится сравнительный анализ устава «Кружка» и Всероссийского союза учителей, чувашское национальное движение сопоставляется с движениями других наций царской России в начале XX в. При выявлении в чувашском национальном движении общих тенденций с общероссийскими событиями использован историко-типологический метод, при написании выводов – историко-системный метод.

Результаты исследований и их обсуждение. Вопрос о необходимости определения четкого и обоснованного наименования организации поставил еще Г. М. Титов. В своей рукописи он упрекает различных исследователей в том, что они по-разному называют эту организацию: «Чувашский национальный союз учителей и деятелей просвещения» (в «Истории Чувашской АССР», 1966 г.), «Кружок по образованию чуваш» (П. Н. Николаев), «Чувашский национальный кружок» (И. Д. Кузнецов), «Общечувашский союз работников просвещения» (Д. П. Петров-Юман). Г. М. Титов пишет: «Скажут: большой беды во всех этих вариациях» нет, дело в самом существе и природе организации. В самой общей постановке это в какой-то мере справедливо, но только в самой общей постановке, так как приблизительность в терминологии или в наименовании весьма часто является результатом приблизительного же представления о сущности дела» [2, 2].

Сам он считает, что эту организацию нужно именовать «Союз деятелей по образованию чуваш», но не приводит ни одного аргумента, почему необходимо остановиться на этом названии. Стоит полагать, что название он взял из газетных публикаций 1906 г. в «Волжском вестнике», где сами лидеры организации именовали ее как «Союз». Его мнение ученые сочли вполне аргументированным, и это название в исторической традиции устоялось [3], [4], [7], [8], [10]. Но в некоторых современных публикациях встречаются и иные наименования, такие, например, как «Чувашский профсоюз учителей и деятелей просвещения» [18, 115].

На наш взгляд, эту организацию стоит называть «Кружок деятелей по образованию чуваш», на что имеются два обоснования. Во-первых, именно это название, хотя и предварительно, было утверждено на общем нелегальном съезде под г. Симбирском 1–2 августа 1906 г. [16, 1], [1, 2], а упоминание организации в прессе Г. Ф. Алюновым под названием «Союз» [5] можно считать его частным мнением и мнением его «революционных» последователей, но не всей организации. Во-вторых, название «Кружок» более отвечает характеру созданной организации, чем «Союз». Последний довод разберем с двух точек зрения – проведем небольшой семантический анализ и рассмотрим состояние чувашского национального движения в начале XX в.

Согласно толковому словарю русского языка, одним из определений слова «кружок» является «группа лиц, объединенных общностью взглядов и занятий» [15], что подразумевает единомыслие и сплоченность. Под словом «союз» понимается «тесное единение, связь двух или нескольких лиц, групп, обществ, классов» [15], союз может объединять людей и группы с разными взглядами во имя общей цели. Для основной массы чувашской интеллигенции в силу крестьянского происхождения и общинного мировоззрения первое слово, на наш взгляд, было ближе и понятнее. Когда Г. Ф. Алюнов и Т. Н. Николаев-Хури настаивали на слове «союз», они стремились подчеркнуть желание участвовать в политической жизни страны. Они считали, что эту организацию необходимо создать под эгидой партии эсеров [9, 7]. Но это им не удалось, так как большинство участников съезда придерживалось иной точки зрения – организация не должна быть ни политической, ни профессионально-педагогической, а исключительно национальной. А в данном случае слово «кружок» по содержанию более близко, чем «союз».

Утверждение о том, что данный «Кружок деятелей по образованию чуваш» – организация исключительно национального характера, требует некоторого пояснения. Традиционно принято создание этой организации связывать только с двумя факторами – политическими (революционные события 1905–1907 гг.) и профессионально-педагогическими (создание в июне 1905 г. Всероссийского союза учителей). О национальном характере в исторической литературе упоминают, когда цитируют основную цель организации, но дальше этого дело не идет. Напротив, приводится мысль, что ее устав во многом схож с уставом Всероссийского союза учителей и деятелей по народному просвещению, отчего делают выводы, что эта организация носит только профессионально-педагогический характер с некоторыми политическими требованиями. Это, на наш взгляд, сильно понижает уровень поставленных задач. Как следствие – недооцененность и искаженность не только в отношении этой организации, но и состояния чувашского национального движения на данный период в целом.

Да, безусловно, «Кружок деятелей по образованию чуваш» имел схожую структуру со Всероссийским союзом учителей. В обеих организациях присутствовали одинаковые уровни представительности – общее собрание, делегатский съезд, центральный комитет и редакционная коллегия. Сходна система сбора финансовых средств на основе взносов членов организации и принципы взаимопомощи. Но если сравнить их *цели*, утвержденные на общих собраниях, то все становится на свои места. Напомним: «Кружок имеет целью поднятие умственного и экономического состояния чуваш, в частности, развитие их политического самосознания» [16, 1]. Всероссийский союз учителей в июне 1905 г. принял две основные задачи: «борьба за коренную реорганизацию народного просвещения в России, в том числе введение всеобщего начального обучения, бесплатного среднего и высшего образования, исключение Закона Божьего из преподавания как обязательного, свободу преподавания на родном языке во всех типах школ» и «борьба за политическую свободу в России и передачу власти в руки народа» [14], [17, 15].

Разница очевидна. В случае со Всероссийским союзом учителей приоритет поставлен на изменение системы народного образования, дабы внести в него элементы демократии, пункт о «свободе преподавания на родном языке во всех типах школ» добавлен для соблюдения принципа «строгости демократизма» и равноправия, не более. В отношении «Кружка деятелей по образованию чуваш» все по-другому. Здесь стоит вопрос фактически о *национальном строительстве*, о выведении чувашей на новый уровень развития в

образовательном, экономическом и политическом отношении. Участники съезда добивались, чтобы народ стал не только равноправным, но и конкурентоспособным на основе своей, а не более могущественной и культурно-развитой русской нации. Стоит обратить внимание на иерархию ценностей, прежде всего – достаточное образование чувашей, затем повышение их экономического уровня, а уж потом «увлечение» политикой.

В этом контексте становится понятным, почему на съезде 1906 г. не была принята политическая платформа чувашских эсеров. Стоит полагать, что один из активистов съезда М. Д. Демьянов дал им отпор на национальном, а не на политическом основании, как утверждает Д. П. Петров-Юман, И. Д. Кузнецов и др. М. Д. Демьянов как участник 3-го делегатского съезда Всероссийского союза учителей в июне 1906 г. в Финляндии, скорее всего, напомнил Т. Н. Николаеву-Хури, что Всероссийский съезд принял решение отказаться вообще от политической платформы и всецело сосредоточиться на проблемах защиты социально-экономических интересов учителей [6].

Утверждение, что на Чувашском съезде состоялась межпартийная дискуссия, скорее следствие «реверанса» Д. П. Петрова-Юмана в 1920-х годах в сторону РСДРП, [12, 57], [13, 20], а также И. Д. Кузнецова в 1976 г. в адрес РСДРП(б) [8, 127]. Согласно советской традиции было необходимо подчеркивать политический уровень нации, но перед участниками нелегального Чувашского съезда в августе 1906 г. в первую очередь стояли образовательные (культурные) и экономические задачи. Партийное строительство у чувашских деятелей было в плане-максимум, да и то в ракурсе создания особой чувашской национальной партии (как, например, чувашской национал-социалистической партии в 1918 г.), а не участия в общероссийских. Почему только в будущем? Неужели из-за низкого «политического самосознания»? Скорее всего по простой финансовой причине, так как у чувашского населения с крайне низким экономическим уровнем просто не было финансов на содержание полноценной политической партии, такой как, например, армянская «Дашнакцутюн» или мусульманская «Иттифак ал-муслимин». К тому же «революционное» и «политическое» рвение, по мысли большинства собравшихся делегатов, могло помешать «чувашскому делу», которое творилось во второй половине XIX в., так как царская охранка бдительно относилась к таким проявлениям национального волеизъявления.

На съезде 1906 г. был избран Центральный комитет «Кружка деятелей по образованию чуваш» из 5 человек. В исторической литературе указаны имена лишь троих из них, это: Г. Ф. Алюнов (председатель), С. Н. Николаев (секретарь) и Т. Н. Николаев-Хури в качестве члена. Недавно из Чехии стараниями Г. А. Александрова на родину вернулись воспоминания эмигранта С. Н. Николаева, по которым можно восполнить данный пробел. Из них видно, что членом ЦК также являлся Д. Н. Николаев, студент Казанской духовной академии, который занимал должность казначея. Другим членом был С. И. Игнатьев, учитель одной из казанских школ, который, согласно решению съезда, в августе занял должность редактора общечувашской газеты «Хыпар». Все были членами партии эсеров [11; 207, 208, 247].

Подведем некоторые итоги. Анализируя сохранившуюся информацию о «Кружке деятелей по образованию чуваш» и состояние чувашского национального движения в начале XX в., можно сделать следующие выводы:

– в 1905–1906 гг. была предпринята попытка создать новый чувашский национальный центр коллегиального типа, так как прежний центр под руководством И. Я. Яковлева с упразднением в 1903 г. должности инспектора чувашских школ Казанского учебного округа потерял прежнее влияние и значение;

– в августе 1906 г. на первом нелегальном съезде активистов чувашского национального движения собрались делегаты, которые преследовали в первую очередь задачи национального характера;

– съезд и образованный на нем «Кружок деятелей по образованию чуваш» не носили политический и профессионально-педагогический характер, так как согласно Уставу «членами кружка могут быть все сочувствующие указанным целям лица, без различия вероисповедания, национальности и пола» [16, 4–5].

– название «Кружок деятелей по образованию чуваш» на съезде было утверждено, чтобы подчеркнуть, что в нем собрались единомышленники, действующие на благо чувашской нации. Этим названием члены организации как бы дистанцировались от общероссийских политических батальонов в свой «круг» для решения собственных национальных задач – должное образование на чувашском языке, повышение материального уровня чувашей и уж потом участие в политической жизни страны;

– на съезде было принято решение о необходимости включения «Кружка деятелей по образованию чуваш» в состав Всероссийского союза учителей, чтобы воспользоваться их поддержкой, но только на правах автономной организации, т. е. проводящей собственную национальную линию;

– разлад на съезде произошел не из-за партийных разногласий, а вследствие разногласия по определению дальнейшей тактики и стратегии «чувашского дела»;

– «революционные» чувашские эсеры настаивали на участии в политической жизни страны и старались интегрировать «Кружок деятелей по образованию чуваш» под эгиду партии эсеров, отсюда и желание называть эту организацию «Союзом», так как этот термин носит более политический характер, чем «семейный» «кружок»;

– распад «Кружка деятелей по образованию чуваш» был предопределен не только по причине репрессий царизма в 1906–1907 гг., но и в связи с тем, что «революционизированные» члены его центрального комитета слишком были оторваны от основной массы чувашских национальных деятелей, которые предпочитали более эволюционный путь развития;

– практически опыт «Кружка деятелей по образованию чуваш» не пропал даром. По его схеме уже в 1917 г. были образованы основные чувашские организации того периода – Общество (Союз) мелких народностей Поволжья (май 1917 г.) и Чувашское национальное общество (июнь 1917 г.), которые внесли неоценимый вклад в дело становления автономии и государственности чувашского народа.

Резюме. Возникновение «Кружка деятелей по образованию чуваш» связано с необходимостью создания нового национального центра чувашей. Прежний центр – Симбирская чувашская школа – потерял свой общенациональный статус вследствие того, что ее руководитель И. Я. Яковлев в 1903 г. был лишен должности инспектора чувашских школ Казанского учебного округа.

«Кружок деятелей по образованию чуваш» являлся исключительно национальной организацией, а не культурно-просветительской, как принято ее оценивать в исторической литературе. Его члены в деле борьбы за национальные права приоритетным считали развитие образования на чувашском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров, Г. А. Формирование дореволюционной чувашской интеллигенции и ее идейные поиски / Г. А. Александров // Проблемы национального в развитии чувашского народа. – Чебоксары : ЧГИГН, 1999. – С. 220–234.
2. Александров, Г. А. Чувашская интеллигенция в годы первой русской революции / Г. А. Александров // Вопросы истории. – 2009. – № 1. – С. 142–147.
3. Волжский вестник. – 1906. – 5 августа.
4. Государственный исторический архив Чувашской Республики. – Ф. 515. – Оп. 1. – Д. 401.
5. Изоркин, А. В. Союз чувашских учителей и деятелей просвещения / А. В. Изоркин // Краткая чувашская энциклопедия. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2001. – С. 384–385.
6. История профсоюзного движения [Электронный ресурс] . – URL:<http://edu.tltsu.ru/sites/site.php?s=176&m=11464>
7. Кузнецов, И. Д. Съезд деятелей по образованию чувашей (к 70-летию со времени созыва) / И. Д. Кузнецов, В. С. Буцевицкий // Труды научно-исследовательского института при Совете Министров Чувашской АССР. – Вып. 68. – 1976. – С. 126–129.
8. Макаревский, В. В. Политическая и социальная деятельность чувашской организации партии социалистов-революционеров (1904–1918) / В. В. Макаревский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш ун-та, 2008. – 126 с.
9. Научный архив Чувашского государственного института гуманитарных наук. – I отд. – Ед. Хр. 721. – Инв. № 9440.
10. Немцева, Т. В. Чувашия в эпоху российских революций в начале XX в. / Т. В. Немцева // Лекции по истории и культуре чувашского края : учеб. пособие. – М. : МГУ ТУ, 2007. – С. 220–235.
11. Николаев, С. Н. Воспоминания / С. Н. Николаев // Научно-справочная библиотека ГИА ЧР. – Инв. № 4649 ч/л.
12. Петров, Д. П. Чувашия. Историко-политический и социально-экономический очерк / Д. П. Петров. – М. : Государственное издательство, 1926. – 104 с.
13. Петров, Д. П. Чувашский народ в борьбе за национальное освобождение / Д. П. Петров. – Казань : Первая Государственная типография, 1921. – 24 с.
14. Родионова, О. Семнадцать мгновений / О. Родионова, Н. Бунякина // Учительская газета. – 2007. – 2 октября.
15. Толковый словарь русского языка : в 4 т. [Электронный ресурс] / под ред. Д. Н. Ушакова. – Режим доступа : <http://slovari.yandex.ru/~книги/Толковый%20словарь%20Ушакова/>.
16. Устав «Кружка деятелей по образованию чуваш». – Казань : Типо-литография И. В. Ермолаевой, 1906. – 8 с.
17. Чарнолуский, В. И. Итоги общественной мысли в области образования / В. И. Чарнолуский. – СПб. : Типография Б. М. Вольфа, 1906. – 80 с.
18. Чуваши: история и культура : в 2 т. Т. 1 / под ред. В. П. Иванова. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2009. – 416 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Авдонькина Татьяна Викторовна – соискатель кафедры социальной работы Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, г. Саранск

Avdonkina, Tatyana Viktorovna – Applicant, Department of Social Work, N. Ogarev Mordovian State University, Saransk

Айзатов Руслан Рустамович – аспирант отдела теории и истории культуры Научно-исследовательского института гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия, г. Саранск

Ayzatov, Ruslan Rustamovich – Post-graduate Student, Department of Theory and History of Culture, Mordovian Government Scientific and Research Institute of Humanities, Saransk

Айзатова Лиана Фяритовна – соискатель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Саранского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, г. Саранск

Aizyatova, Liana Fyaritovna – Applicant, Department of Social and Humanitarian Subjects Disciplines, Saransk Cooperative Institute (branch) of Russian University of Cooperation, Saransk

Андреев Михаил Геннадьевич – аспирант кафедры социологии и политологии Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск

Andreev, Mikhail Gennadyevich – Post-graduate Student, Department of Sociology and Politology, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk

Атласкин Алексей Леонидович – старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Atlaskin, Alexey Leonidovich – Senior Lecturer, Department of Physical Training and Sport, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Бельчусов Анатолий Александрович – кандидат технических наук, доцент, докторант кафедры информатики и вычислительной техники Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Belchusov, Anatoly Alexandrovich – Candidate of Technic, Associate Professor, Doctoral Candidate, Department of Computer Science and Computer Facilities, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Войтюль Наталия Львовна – аспирант кафедры философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Voityul, Natalia Lvovna – Post-graduate Student, Department of Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Волкова Кадрия Рафиковна – аспирант кафедры русского языка и контрастивного языкознания Филиала Казанского (Приволжского) федерального университета в г. Елабуга, г. Елабуга

Volkova, Kadriya Rafikovna – Post-graduate Student, Department of the Russian Language and Contrasting Linguistics, Branch of Kazan Federal University of Privolzhsky Region in Elabuga, Elabuga

Григорьева Стелла Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Grigoryeva, Stella Georgievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics and Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Гусева Татьяна Сергеевна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Guseva, Tatyana Sergeevna – Senior Lecturer, Department of Correctional Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Иванов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и яковлеведоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ivanov, Vladimir Nikolaevich – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Илларионова Инна Валерьевна – старший преподаватель кафедры возрастной и специальной психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Illarionova, Inna Valeryevna – Senior Lecturer, Department of Age and Special Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Колесова Татьяна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Kolesova, Tatyana Valeryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Mary State University, Yoshkar-Ola

Коршунова Кристина Николаевна – аспирант кафедры социальной работы Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, г. Саранск

Korshunova, Kristina Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Social Work, N. Ogarev Mordovian State University, Saransk

Кострюков Вячеслав Вадимович – аспирант кафедры теоретических основ физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kostryukov, Vyacheslav Vadimovich – Post-graduate Student, Department of Theoretical Basis of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Коселева Наталия Петровна – аспирант кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kosheleva, Natalia Petrovna – Post-graduate Student, Department of Psychology and Social Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Кудрина Алена Вячеславовна – аспирант кафедры индивидуальной и семейной психотерапии Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва

Kudrina, Alena Vyacheslavovna – Post-graduate Student, Department of Individual and Family Psychotherapy, Moscow City Psychology-Pedagogical University, Moscow

Лемесов Виталий Владимирович – аспирант кафедры декоративно-прикладного искусства и методики преподавания изобразительного искусства Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Lemesov, Vitaliy Vladimirovich – Post-graduate Student, Department of Decorative and Applied Arts and Methods of Teaching Graphic Arts, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Максимова Марина Викторовна – аспирант кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород

Maksimova, Marina Viktorovna – Post-graduate Student, Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav Mudryi Novgorod State University, Great Novgorod

Маликов Гайрат Рустамович – аспирант кафедры педагогики и психологии Набережночелнинского института социально-педагогических технологий и ресурсов, г. Набережные Челны

Malikov, Gairat Rustamovich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Psychology, Naberezhny Chelny Institute of Socio-educational Technologies and Resources, Naberezhny Chelny

Малкова Наталия Геннадиевна – соискатель, заведующая музеем истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Malkova, Natalia Gennadyevna – Applicant, Head of the Museum of History of I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Малясова Наталья Борисовна – аспирант кафедры архивоведения и документоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Malyasova, Natalya Borisovna – Post-graduate Student, Department of Archives and Documentation, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Миронов Алексей Геннадьевич – старший преподаватель кафедры физического воспитания Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Mironov, Alexey Gennadyevich – Senior Lecturer, Department of Physical Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Натёсова Валентина Вячеславовна – аспирант кафедры истории Московского авиационного института (национального исследовательского университета), г. Москва

Natesova, Valentina Vyacheslavovna – Post-graduate Student, Department of History, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow

Овчинников Александр Васильевич – соискатель кафедры логопедии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Ovchinnikov, Aleksandr Vasilyevich – Applicant, Department of Speech Therapy, A. Gertzen Russian State Pedagogical University, St.-Petersburg

Патрушев Андрей Викторович – аспирант кафедры отечественной истории Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Patrushev, Andrey Viktorovich – Post-graduate Student, Department of National History, Mari State University, Yoshkar-Ola

Поддьячая Наталия Станиславовна – аспирант кафедры теории и истории искусств и рисунка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Poddyachaya, Natalia Stanislavovna – Post-graduate Student, Department of Theory and History of Arts and Drawing, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Пьянзин Андрей Иванович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ryanzin, Andrey Ivanovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Theoretical Basis of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Ратьева Ольга Юрьевна – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ratyeva, Olga Yuryevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Резник Юрий Михайлович – доктор философских наук, профессор, руководитель Межвузовского центра социальной теории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Reznik Yury Mikhaylovich – Doctor of Philosophy, Professor, Head of Interuniversity Centre of Social Theory, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Савин Сергей Михайлович – соискатель кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Savin, Sergey Mikhaylovich – Applicant, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Салахутдинова Вагиза Вагизовна – аспирант кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Salakhutdinova, Vagiza Vagizovna – Post-graduate Student, Department of Psychology and Social Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Сарри Надежда Аркадьевна – аспирант кафедры отечественной и региональной истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Sarri, Nadezhda Arkadyevna – Post-graduate Student, Department of National and Regional History, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Силантьева Светлана Николаевна – аспирант кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, г. Москва

Silantyeva, Svetlana Nikolayevna – Post-graduate Student, Department of Logopaedics, Moscow Pedagogical State University, Moscow

Симень Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Simen, Vladimir Petrovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Physical Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Софронова Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры чувашского и сравнительного литературоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Sofronova, Irina Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Chuvash and Comparative Literary Studies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Степанов Алексей Георгиевич – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и методологии науки Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Stepanov, Aleksey Georgievich – Candidate of Philosophy, Assistant Professor, Department of Philosophy and Science Methodology, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Субботин Константин Юрьевич – аспирант кафедры коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Subbotin, Konstantin Yuryevich – Post-graduate Student, Department of Communicative Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Тихонов Анатолий Сергеевич – доктор философских наук, доцент кафедры философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Tikhonov, Anatoly Sergeevich – Doctor of Philosophy, Assistant Professor, Department of Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Тройникова Екатерина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии Удмуртского государственного университета, г. Ижевск

Troynikova, Ekaterina Valentinovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of German Philology, Udmurt State University, Izhevsk

Шаронова Евгения Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Sharonova, Evgeniya Gennadyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Doctoral Candidate, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Шафран Аркадий Михайлович – аспирант кафедры экономической и социальной географии Московского педагогического государственного университета, г. Москва

Shafran, Arkady Mikhailovich – Post-graduate Student, Department of Economical and Social Geography, Moscow State Pedagogical University, Moscow

Щербаков Сергей Владимирович — главный специалист отдела публикации и использования документов Государственного исторического архива Чувашской Республики, г. Чебоксары

Shcherbakov, Sergey Vladimirovich – Main Expert, Department of Publication and Use of Documents, State Historical Archives of the Chuvash Republic, Cheboksary

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

«Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (решение Президиума ВАК Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6).

В издании предусматривается размещение статей по актуальным проблемам **естественных, технических и гуманитарных наук**, содержащих новые научные результаты, ранее не опубликованных и не представленных к публикации в других изданиях. Не публикуются крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Ежегодно будут выходить 4 номера Вестника.

В одном номере возможно опубликование, как правило, не более 2 статей одного автора.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Все представленные в редакцию статьи проходят обязательное рецензирование. На основании рецензирования редакционная коллегия принимает решение о включении статьи в тот или иной номер. Редколлегия не гарантирует публикацию всех представленных материалов, оставляет за собой право отклонять статьи, не соответствующие установленным требованиям. Авторам присланные материалы не возвращаются.

Статья должна иметь:

- а) индекс универсальной десятичной классификации (УДК).
- б) название работы на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
- в) инициалы и фамилии авторов на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами) – количество соавторов в статье может быть не более 4;
- г) полное название учреждения и города (курсивом), где выполнена работа;
- д) четкую аннотацию на русском и английском языках (400–500 знаков) отдельными абзацами;
- е) ключевые слова на русском и английском языках (не более 7);
- ё) основной текст, включающий следующие подразделы:
 - актуальность исследуемой проблемы;
 - материал и методика исследований;

- результаты исследований и их обсуждение;
- резюме;
- литература.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторах на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность (аспиранты, обучающиеся на бюджетной основе, представляют справку с места учёбы); адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail; рабочий адрес и e-mail. Авторы должны собственноручно поставить подпись, которая означает их согласие на передачу прав на издание и распространение содержащейся в статье информации редакции Вестника. Этим автор также гарантирует, что статья оригинальная, ни содержание, ни рисунки к ней не были ранее опубликованы в других изданиях. Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора с правилами Вестника.

К статье должны быть приложены экспертное заключение о возможности опубликования ее в открытой печати и рецензия из организации, представляющей статью к публикации.

В редакцию Вестника статьи направляются в двух форматах: в печатном и электронном (на компакт-диске) вариантах. Электронный вариант должен точно соответствовать печатному.

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Объем статьи должен быть не менее 0,25 п.л. (4 стр.) и не более 0,5 п.л. (8 стр. компьютерного исполнения).

2. Статья должна быть напечатана на одной стороне листа формата А4 с полями: справа, слева и сверху 3 см, снизу 6 см.

3. Размер шрифта – 11. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – одинарный. Текст статьи набирается в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке.

4. Таблицы должны содержать только экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовок, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте. Кегль текста в таблицах – 9 пт.

5. Количество иллюстраций не должно превышать 4, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, быть обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Кегль текста в схемах и подрисуночной подписи – 9 пт.

6. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation 3.0. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman, основной размер – 11, крупный индекс – 7, мелкий – 5. В математических и химических формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

7. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

8. Цитируемая в статье литература (не более 15 источников) приводится в виде алфавитного списка по действующему ГОСТу (ГОСТ 7.1-2003) шрифтом 9. Не допускаются ссылки на тезисы конференций и на неопубликованные работы. Ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы, откуда приводится цитата.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

Адрес редакции: 428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38, каб. 205а, редакция журнала «Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева»

Тел.: (8352) 62-08-71

Электронная почта: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

Электронный адрес: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК [378.016:811.161.1'271]:004

Формирование коммуникативной компетентности у студентов-билингвов

Forming communicative competence of bilingual students

О. М. Лукичева

O. M. Lukicheva

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

Аннотация. Установлено, что эффективность формирования коммуникативной компетентности у студентов-билингвов в процессе обучения русскому языку и культуре речи обеспечивается созданием определенных педагогических условий.

Abstract. It's determined that the effectiveness of forming communicative competence of bilingual students in the process of teaching the Russian language and standard of speech is ensured by certain educational conditions.

Ключевые слова: *культура речи, коммуникативная компетентность, блочно-модульная система обучения, лингводидактическая компьютерная программа.*

Keywords: *standard of speech, communicative competence, block-module system of education, linguo-didactic computer program.*

Актуальность исследуемой проблемы. Инновационные процессы, происходящие в социально-экономической жизни общества, предъявляют новые требования к уровню образованности и компетентности современного учителя. Выпускник педагогического вуза, которому предстоит работать в школе нынешнего тысячелетия, должен обладать определенными коммуникативно-речевыми навыками. ...

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование проводилось на базе факультетов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева: физической культуры, исторического, художественно-графического, естествознания и дизайна среды.

В процессе исследований был использован комплекс теоретических методов (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, материалов по компьютеризации образования; изучение государственных образовательных стандартов, рабочих программ, учебных пособий, методических материалов по русскому языку и культуре речи), эмпирических (наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты) и методов математической статистики (количественная и качественная обработка результатов). ...

Результаты исследований и их обсуждение. Многие ученые сходятся во мнении, что основополагающей частью современных образовательных систем является компетентностный подход. В понятиях «компетенция» и «компетентность» определяющим является опыт деятельности личности, ее активная позиция, готовность к целеполаганию и осуществлению профессиональной деятельности «со знанием дела». ...

Резюме. Высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности в двуязычной среде достигается при соблюдении следующих педагогических условий: усиление мотивации преподавателя к использованию инновационных подходов в обучении дисциплине «Русский язык и культура речи»; ...

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анисимов, Г. А.* Речевое развитие билингвальной личности в свете компетентностного подхода в филологическом образовании / Г. А. Анисимов // Вестник Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. – 2009. – № 3–4. – С. 174–177.
2. *Анисимов, Г. А.* Русский язык в чувашской школе: проблемы, поиски, опыт / Г. А. Анисимов. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1990. – 175 с.
3. *Головин, Б. Н.* Основы культуры речи : учеб. для вузов по спец. «Русский язык и литература» / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1988. – 320 с.
4. *Зайнутдинова, Л. Х.* Создание и применение электронных учебников / Л. Х. Зайнутдинова. – Режим доступа: <http://www.ido.edu.ru/open/ikt/chrest9.htm>.

АВТОР:

Лукичева Ольга Михайловна – аспирант кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

AUTHOR:

Lukicheva, Olga Mikhailovna – Post-graduate Student, Department of the Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

СОДЕРЖАНИЕ

гуманитарные и педагогические науки

<i>Авдонькина Т. В.</i>	Роль гендерных особенностей в стабилизации социально-демографических процессов	3
<i>Айзатов Р. Р.</i>	Эволюция возрастной структуры населения мордовского края середины XIX – первой четверти XX столетия	8
<i>Айзятова Л. Ф.</i>	Современный региональный социум в аспекте этнического развития (на примере Республики Мордовия)	16
<i>Андреев М. Г.</i>	Проблемы взаимодействия СМИ и неправительственных организаций в региональном контексте	22
<i>Бельчусов А. А.</i>	Понятие и типология дистанционных конкурсов	27
<i>Войтюль Н. Л.</i>	Взаимосвязь естественного и положительного права в пореформенной России	37
<i>Волкова К. Р.</i>	Специфика подачи антропонимов в повестях Н. А. Дуровой: к вопросу «поведения» поэтонимов	43
<i>Григорьева С. Г.</i>	Инновационная деятельность учителя как педагогическое явление	49
<i>Гусева Т. С.</i>	Выявление уровня развития речи на родном языке к началу усвоения второго языка у чувашскоязычных дошкольников	57
<i>Иванов В. Н., Савин С. М.</i>	Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений Чувашской Республики: проблемы и варианты решения	62
<i>Илларионова И. В.</i>	Коррекция тревожности у детей старшего дошкольного возраста	67
<i>Колесова Т. В.</i>	Формирование лексических навыков при обучении чтению и аудированию с помощью мультимедиа технологий	71
<i>Корицунова К. Н.</i>	Детство как объект социальной защиты	77

<i>Кострюков В. В., Пьянзин А. И.</i>	Классификация упражнений в пауэрлифтинге	81
<i>Кошелева Н. П.</i>	Роль этнопедагогики чувашского народа в системе формирования духовно-нравственных ценностных ориентаций старшеклассников	88
<i>Кудрина А. В.</i>	Реконструкция семантических пространств основных цветов (на примере русскоязычной культуры)	93
<i>Лемесов В. В.</i>	Формирование композиционно-пластического образа в скульптуре	99
<i>Максимова М. В.</i>	Интерактивность коммуникации в образовательном процессе современной школы	104
<i>Маликов Г. Р.</i>	Развитие представлений о социальной справедливости в древнетюркском обществе	111
<i>Малкова Н. Г.</i>	К вопросу о причинах взяточничества чиновников в России в конце XVIII – первой половине XIX века	116
<i>Малясова Н. Б.</i>	Материально-бытовое положение военнопленных в лагерях на территории Среднего Поволжья в годы Второй мировой войны	121
<i>Мионов А. Г.</i>	Характеристика айкидо как вида японского боевого искусства и средства физического воспитания	126
<i>Натёсова В. В.</i>	Формирование единой системы энергообеспечения в Чувашии в 1950–1980 гг.	134
<i>Овчинников А. В.</i>	Логопедическая помощь двуязычным детям в речевом развитии	141
<i>Патрушев А. В.</i>	Земские организации Вятской губернии в вятской прессе периода Первой мировой войны	145
<i>Поддячая Н. С.</i>	Композиция картины А. А. Кокеля «В чайной»	152
<i>Ратьева О. Ю.</i>	Научно-методическая работа как педагогическое условие повышения профессиональной компетентности преподавателей среднего специального учебного заведения	157
<i>Резник Ю. М.</i>	Общая антропология: к определению границ предметной области	162
<i>Салахутдинова В. В.</i>	Деятельность педагога-психолога по формированию национального самосознания младших школьников	171
<i>Сарри Н. А.</i>	Выпускники Чувашского педагогического института 1930–1950-х годов – известные творческие работники	177

<i>Силантьева С. Н.</i>	Особенности структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	182
<i>Симень В. П., Атласкин А. Л.</i>	Влияние занятий гиревым спортом на общую физическую подготовленность студентов и уровень ее соответствия нормативным требованиям	187
<i>Софронова И. В.</i>	Восточные традиции в чувашской лирике	193
<i>Субботин К. Ю.</i>	Опыт построения понятийных полей в дискурсе исихазма ...	197
<i>Тихонов А. С., Степанов А. Г.</i>	Формирование мифологемы комплекса социально-исторического познания	203
<i>Тройникова Е. В.</i>	К вопросу о субъекте международного образовательного сотрудничества	211
<i>Шаронова Е. Г.</i>	Педагогические условия формирования социально-экологической культуры школьников во внеклассной работе	217
<i>Шафран А. М.</i>	Человеческий капитал как фактор инвестиционной привлекательности регионов России	224
<i>Щербаков С. В.</i>	«Кружок деятелей по образованию чуваш» 1906 г. и его роль в истории национального движения	232
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		238
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		245

CONTENT

THE HUMANITIES AND PEDAGOGICS		
<i>Avdonkina T. V.</i>	The role of gender peculiarities in the stabilization of the socio-demographic processes	3
<i>Ayzatov R. R.</i>	The evolution of age structure of the Mordovian territory population in the middle of XIX – the first quarter of XX century	8
<i>Aizyatova L. F.</i>	Modern regional society in the context of ethnic development (according to the materials of the Republic of Mordovia)	16
<i>Andreev M. G.</i>	Problems of interaction of mass media and non governmental organizations in regional area	22
<i>Belchusov A. A.</i>	Concept and typology of distance contests	27
<i>Voitul N. L.</i>	The interrelation between natural and positive law in the post-reform Russia	37
<i>Volkova K. R.</i>	The specific presentation of anthroponyms in the novels by N. A. Durova: the issue of functioning of poetonims	43
<i>Grigoryeva S. G.</i>	Innovative activity of the teacher as the pedagogical phenomenon	49
<i>Guseva T. S.</i>	Assessment of speech development level in the native language before starting to study the second language in Chuvash-speaking pre-schoolchildren	57
<i>Ivanov V. N., Savin S. M.</i>	Social adaptation of boarding school leavers in the Chuvash Republic: problems and ways of solution	62
<i>Illarionova I. V.</i>	Correction of anxiety at senior preschool children	67
<i>Kolesova T. V.</i>	Formation of lexical skills in the process of teaching reading and listening by means of multimedia technologies	71
<i>Korshunova K. N.</i>	Childhood as an object of social protection	77
<i>Kostryukov V. V., Pyanzin A. I.</i>	Classification of exercises in powerlifting	81

<i>Kosheleva N. P.</i>	The role of the ethnopedagogics of the Chuvash people in the formation of spiritual and moral value orientations of senior schoolchildren	88
<i>Kudrina A. V.</i>	Basic Colours Semantic Spaces Reconstruction (Case Study of the Russian Culture)	93
<i>Lemesov V. V.</i>	Shaping of composite-plastic image in sculpture	99
<i>Maksimova M. V.</i>	The interactivity of communication in the educational process of modern school	104
<i>Malikov G. R.</i>	Development of concepts of social justice in the ancient Turkic society	111
<i>Malkova N. G.</i>	Reasons officials' bribery in Russia in the end of XVIII – first half of XIX centuries	116
<i>Malyasova N. B.</i>	Material and social situation of the Second World War war prisoners in the camps on the territory of Middle Volga region	121
<i>Mironov A. G.</i>	The characteristics of aikido as a kind of Japanese battle art and means of physical education	126
<i>Natesova V. V.</i>	Formation of a unified system of power supply in the Chuvash Republic in the 1950–1980 s	134
<i>Ovchinnikov A. V.</i>	Logopaedic speech development support for bilingual children	141
<i>Patrushev A. V.</i>	Local government of Vyatka region in Vyatka press during of World War I	145
<i>Poddyachaya N. S.</i>	Composition of Aleksey Kokel's canvas «In a tea-room»	152
<i>Ratyeva O. Y.</i>	Scientific and methodical work as a pedagogical condition for increasing the professional competence of teachers in colleges (secondary vocational schools)	157
<i>Reznik Y. M.</i>	General anthropology: defining the subject	162
<i>Salakhutdinova V. V.</i>	Activity of a teacher-psychologist in formation of national consciousness of primary schoolchildren	171
<i>Sarry N. A.</i>	Graduate students of the Chuvash pedagogical institute of 1930–1950s – famous creative workers	177
<i>Silantyeva S. N.</i>	Features of the structural-semantic analysis of sentences produced by the senior preschool children with general infringement of speech	182

<i>Simen V. P., Atlaskin A. L.</i>	The influence of kettlebell lifting lessons on the general physical fitness of students and the level of its conformity to statutory requirements	187
<i>Sofronova I. V.</i>	Oriental tradition in the Chuvash poetry	193
<i>Subbotin K. Y.</i>	Experience of building semantic fields in the discourse of hesychasm	197
<i>Tikhonov A. S., Stepanov A. G.</i>	Formation of mythologeme complex of sociohistorical knowledge	203
<i>Troynikova E. V.</i>	The issue of the subject of international educational collaboration	211
<i>Sharonova E. G.</i>	Pedagogical conditions of formation of socially-ecological culture of schoolchildren in out-of-class work	217
<i>Shafran A. M.</i>	Human capital as a factor of Russian regions' investment attractiveness	224
<i>Shcherbakov S. V.</i>	«The group of workers of education of the Chuvash» 1906 and its role in the history of the national movement	232
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		238
INFORMATION FOR THE AUTHORS		245

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2011. № 3 (71). Ч. 1

Редакторы	Н. А. Осипова
	Л. А. Судленкова
	Л. Н. Улюкова
	И. А. Федянина
	В. Ю. Шабатько
	Т. Н. Юркина

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 30.09.2011. Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 31,9. Тираж 300 экз. Заказ № 147.

Отпечатано в отделе полиграфии
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38