

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

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

Научный журнал

№ 1 (81)

Январь – март 2014 г.

**Учредитель**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

Издается с ноября 1997 г.

Выходит 1 раз в три месяца

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-36709 от 01.07.2009)

Включен в Перечень рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

Подписной индекс в каталоге «Пресса России» 39898

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

Тел.: (8352) 62-08-71

E-mail: [redak\\_vestnik@chgpu.edu.ru](mailto:redak_vestnik@chgpu.edu.ru)

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

© ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», 2014

Главный редактор *Б. Г. Миронов*, д-р физ.-мат. наук, профессор

Заместитель главного редактора *Т. Н. Петрова*, д-р пед. наук, профессор

Ответственный редактор *Л. Н. Улюкова*

Ответственный секретарь *А. А. Сосаева*

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

*Адягаши К.*, д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);  
*Алексеев В. В.*, д-р биол. наук, доцент (г. Чебоксары);  
*Анисимов Г. А.*, д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Арсалиев Ш. М.-Х.*, д-р пед. наук, профессор (г. Грозный);  
*Байрам Б.*, д-р филол. наук, доцент (г. Кырларэли, Турция);  
*Дыбо А. В.*, д-р филол. наук, профессор (г. Москва);  
*Ильина Н. А.*, д-р биол. наук, профессор (г. Ульяновск);  
*Кожанова М. Б.*, д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Маловичко Л. В.*, д-р биол. наук, профессор (г. Москва);  
*Мухтарова Ш. М.*, д-р пед. наук, доцент (г. Караганда, Казахстан);  
*Неверкович С. Д.*, д-р пед. наук, профессор (г. Москва);  
*Тер-Минасова С. Г.*, д-р филол. наук, профессор (г. Москва);  
*Хайрутдинов М. А.*, д-р пед. наук, профессор (г. Николаев, Украина);  
*Хрисанова Е. Г.*, д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);

члены редакционной коллегии:

*Артёмьев Ю. М.*, д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Ахметов Л. Г.*, д-р пед. наук, профессор (г. Елабуга);  
*Ванюшин Ю. С.*, д-р биол. наук, профессор (г. Казань);  
*Воронов Л. Н.*, д-р биол. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Григорьев В. С.*, д-р ист. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Дмитриев Д. А.*, д-р мед. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Дмитриева Е. Н.*, д-р пед. наук, профессор (г. Нижний Новгород);  
*Драндров Г. Л.*, д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Дурмуш О.*, д-р филол. наук, доцент (г. Эдирне, Турция);  
*Дыбина О. В.*, д-р пед. наук, профессор (г. Тольятти);  
*Кельмаков В. К.*, д-р филол. наук, профессор (г. Ижевск);  
*Коваленко М. Д.*, д-р физ.-мат. наук, профессор (г. Москва);  
*Куршева Г. А.*, д-р ист. наук, профессор (г. Саранск);  
*Лавина Т. А.*, д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Максимова Л. А.*, д-р физ.-мат. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Морова Н. С.*, д-р пед. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);  
*Мудрак О. А.*, д-р филол. наук, профессор (г. Москва);  
*Орлов В. Н.*, д-р физ.-мат. наук, доцент (г. Чебоксары);  
*Платонова Р. И.*, д-р пед. наук, доцент (г. Якутск);  
*Прокопенко В. И.*, д-р пед. наук, профессор (г. Сургут);  
*Рабичев И. Э.*, д-р биол. наук, профессор (г. Москва);  
*Рахимов И. И.*, д-р биол. наук, профессор (г. Казань);  
*Резанов А. Г.*, д-р биол. наук, доцент (г. Москва);  
*Рязанцева И. М.*, д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Семенова Г. Н.*, д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);  
*Сергеев Л. П.*, д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Ситдинов Ф. Г.*, д-р биол. наук, профессор (г. Казань);  
*Тенюкова Г. Г.*, д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Фахрутдинова Г. Ж.*, д-р пед. наук, профессор (г. Казань);  
*Харитонов М. Г.*, д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);  
*Шайхулов А. Г.*, д-р филол. наук, профессор (г. Уфа);  
*Широков О. Н.*, д-р ист. наук, профессор (г. Чебоксары).

# ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 390 (510/517)

## ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТА ПРИРОДЫ У ТУВИНЦЕВ В ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД\*

### HISTORY OF STUDYING THE TUVANS' NATURE CULT DURING PRE-REVOLUTIONARY PERIOD

Е. В. Айыжы<sup>1</sup>, А.-Х. О. Базырчап<sup>2</sup>

Ү. М. Аyyzhy<sup>1</sup>, А.-К. О. Bazyрчаp<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл

<sup>2</sup>ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет  
имени М. В. Ломоносова», г. Москва

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению культа природы и связанных с ним обрядов у тувинцев в дореволюционный период. В работе для сопоставления изученных материалов использован сравнительно-исторический метод.

**Abstract.** This article is devoted to studying the Tuvans' nature cult and the ceremonies related during the pre-revolutionary period. A comparative method was employed for comparing the studied material.

**Ключевые слова:** культ, культ природы, обряды, обычаи, родовые оваа, духовная культура, шаман, тувинцы, традиционная культура.

**Keywords:** cult, nature cult, ceremonies, customs, ancestral ovaа, spiritual culture, shaman, Tuvans, traditional culture.

**Актуальность исследуемой проблемы.** В настоящее время происходят различные этнические процессы, традиционное духовно-нравственное наследие наших предков

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-11-17600/е.

(народные верования, обряды, фольклор, мифология и т. д.) в какой-то степени вытесняется, меняется, обретает новое значение. Изучение традиционных верований (в частности, культа природы) показывает, какие объекты природы почитались на разных этапах исторического развития, а какие сохранились и в наши дни. Кроме того, рассмотрев данный вопрос, мы сможем исследовать топонимику, мифологию, фольклор, обряды, межэтническое взаимодействие, географическую характеристику, ландшафт, родоплеменной состав и т. д.

**Материал и методика исследований.** Объектом изучения многих ученых, этнографов были традиционные верования тувинцев. Эти верования получили отражение в полевых дневниках, отчетах, специальных монографиях, многочисленных статьях исследователей. В связи с этим нам представляется необходимым анализ дореволюционной литературы, посвященной изучаемой проблеме.

В настоящей работе объектом исследования является культ природы у тувинцев.

Цель – анализ дореволюционной литературы, в которой описываются традиционные верования тувинцев.

В ходе работы были использованы следующие методы исследования:

– частнонаучные: анализ письменных источников – были рассмотрены доклады, дневники, записки, отчеты путешественников;

– общенаучные методы объективности и историзма.

**Результаты исследований и их обсуждение.** В периодизации исторического развития Тувы можно выделить несколько этапов:

– *дореволюционный период* (до 1917 г.). Тува в самые ранние периоды находилась под владычеством племен гуннов, тюрков, уйгуров, кыргызов, в XIII–XIV вв. – в составе империи Чингисхана и его преемников, со второй половины XVIII в. и по 1911 г. – в составе маньчжуро-китайской династии Цин. В 1914 г. над Урянхайским Краем (Тува) был установлен Российский протекторат;

– *советский период*. В 1921 г. Тува стала независимым государством – Тувинской Народной Республикой (ТНР). В 1944 г. она присоединилась к СССР в статусе автономной области. К 1961 г. была преобразована в Тувинскую АССР;

– *постсоветское время*. С 1991 г. Тувинская АССР стала называться Республикой Тува, а с 1993 г. – Республикой Тыва, входящей в состав Российской Федерации [9].

Исходя из этой периодизации, а также на основе имеющейся литературы мы попытаемся проследить историю изучения культа природы у тувинцев учеными, которые вели свои исследования в разные исторические периоды.

Прежде чем перейти к историографии, нам нужно понять смысл таких понятий, как «культ», «культ природы», и определить, какие объекты почитания входят в последнее понятие. На этот вопрос разные ученые дают разные варианты ответов. Например, зарубежный ученый Джек Тресиддер пишет: «*Культ* (от латинского языка «уход, почитание») – совокупность действий, обрядов, ритуалов, связанных с верой в сверхъестественное. Культ представляет собой один из обязательных элементов любой религии, выражающийся в особых магических обрядах, действиях священнослужителей и верующих с целью оказать желаемое воздействие на сверхъестественные силы. Центром отправления культа служит храм, молитвенный дом с различными культовыми предметами. Кроме того, другим значением этого термина является “преклонение и почитание каких-либо предметов, символов, знаков, сил природы и т. д.”» [25].

В современном толковом словаре термин «культ» – это, во-первых, один из основных элементов религии, действия (телодвижения, чтение или пение определенных текстов и т. п.), имеющие целью дать видимое выражение религиозному поклонению или привлечь к совершителям божественной “силы” так называемые таинства; во-вторых, чрезмерное возвеличение чего-либо или кого-либо» [24].

«Культ» – это, прежде всего, элемент любой религии, который выражается в совершении, проведении религиозных действий (поклонения, освящения), отраженных в традиционных обрядах и обычаях, связанных с почитанием животных, верой в духохозяев и олицетворением окружающей природы. Так, в некоторых обрядах сверхъестественными свойствами наделялись предметы и явления (лошадиная лодыжка, деревянные изображения различных животных, лапа и когти медведя, камни и т. д.). Культ наполнялся для верующего высоким духовным смыслом. Если в данное понятие входит совершение обрядов, связанных с олицетворением природы, то возникает следующий вопрос: «Каким объектам природы тувинцы поклонялись?».

К объектам природы относятся горы, реки, озера, деревья, тайга, целебные источники, пещеры, наскальные изображения – одним словом, окружающая нас среда. Интересный материал приводит Хэ Синлянь, ведущий ученый из Китайской Народной Республики, которая раскрывает понятие «культ природы» следующим образом: «Культ природы – это самая примитивная религиозная форма. Поскольку географические условия обитания различных племен были неодинаковыми, то различными были и объекты природы» [19, 66–74]. Кроме того, добавим, что, прежде всего, культ природы – самая древняя форма религии (возник еще до появления буддизма и шаманизма). По этому вопросу до настоящего времени ведутся дискуссии среди ученых, которые рассматривают культы с разных точек зрения и применяют к ним различные подходы.

Итак, культ – это элемент любой религии, связанный с совершением религиозных действий и обрядов (поклонения, освящения), с верой в сверхъестественные силы.

В понятие «культ природы» входят объекты окружающей природы (горы, реки, деревья, пещеры, озера, небо, животные и т. д.), которые почитаются разными народами до настоящего времени. Можно отметить дихотомию «человек – природа», т. е. взаимодействие человека с природой, участие самого человека в проводимых обрядах во время почитания культа природы. В. Ю. Арестова в своей статье «Этнотеатрализация как историко-культурный феномен» пишет об этнотеатральных формах чувашских народных обрядов. Она также рассуждает о фольклоре, драматическом роде фольклора, приводит различные его классификации. В. Ю. Арестова обращается к систематизации жанров фольклора, которая дана В. Е. Гусевым, и в одной из классификаций приводит его «дотеатральные формы (ряженье, народно-праздничные игрища, обряды, драматические игры), т. е. такие формы, которые не направлены на зрителя, так как все присутствующие являются одновременно и участниками-исполнителями действия» [3, 4]. При этом она подчеркивает, что «к подобным формам может относиться не каждый обряд (или даже часть обряда), но лишь такой, где участник обряда или игры перевоплощается, где есть отношения между людьми или человеком и природой» [3, 4]. Мы солидарны с выводом В. Ю. Арестовой о том, что человек, совершая обрядовые действия, обращается к божествам, духам-хозяевам местностей, вступает с ними в диалог. Но в статье на этом мы подробно останавливаться не будем, так как для нашего исследования важным является рассмотрение вопроса об истории изучения культа природы в традиционной культуре тувинцев.

Первые сведения о культуре природы были получены в результате проведенных археологических раскопок на территории Тувы, а также в китайских летописях и хрониках. Самые ранние свидетельства о существовании культа природы у тувинцев относятся к гунно-сарматской эпохе (II в. до н. э. – V в. н. э.). Культура тувинцев того времени, их верования главным образом известны по итогам исследований двух крупных могильников в урочищах Сыын-Чурек и Кок-Эль [9, 53]. О культе природы хунну свидетельствует написанное в китайской летописи сообщение: «Приносили жертвы своим предкам, небу, земле и духам» [5, 49]. Еще одним примером о существовании культа природы могут служить сведения, приведенные монгольским ученым: «Гуннские родовые начальники собирались в монастыре при дворе Шаньюй в первом месяце весны, в первом месяце нового года по лунному календарю, а также в мае они собирались в городе Луут для того, чтобы совершить обряды культа природы “овоо”, поклонения небесным и местным духам и своим предкам» [7, 8]. В ряде погребений кок-эльского типа найдены деревянные идолы, позволяющие охарактеризовать религиозные верования этого периода [5]. Следует отметить, что деревянные идолы, жертвоприношения различным объектам природы, духам-хозяевам мест присущи шаманизму.

В древнетюркский период территория современной Тувы входила в кочевья племен теле (токуз-огуз) [9, 88]. Социально значимыми у теле и тюрков-тюкю были разные культы: неба, земли, огня, духов местности, промысловые и ряд других. Большинство из них восходили к периоду VI–VIII вв., о чем свидетельствовали письменные источники: «Тюрки превыше всего чтут огонь, почитают воздух и воду, поют гимны земле» [16, 49]. Они верили в существование духов, влияющих на судьбу человека, которыми будто бы наполнен окружающий мир, в загробную жизнь человека, которую представляли по образу земной. Посредниками между духами и людьми были шаманы и шаманки, которые совершали моления, сопровождавшиеся жертвоприношениями, лечили больных и гадали. Также в их верованиях сохранялись элементы тотемистических представлений. О почитании волка говорит обычай тюркских каганов ставить у своей юрты штандарт с золотым изображением головы волка. В летописном сообщении о сеяньто говорится, что божество в виде человека с волчьей головой, обитавшее на священной горе Отукен, предсказало их гибель [9, 105].

Вообще, тувинцы с древнейших времен поклонялись различным объектам природы: красным деревьям, сороке, соколу, корове, ветру, ежу [13, 117–138]. Верования жителей Тувы во время правления енисейских кыргызов основывались на анимистических представлениях, культе священных животных, которых приносили в жертву в открытом поле по указанию шаманов. Шамана после его смерти хоронили над землей в деревянных гробницах, устроенных на четырех столбах. Рядом с ним его религиозные атрибуты развешивали на сухой лиственнице в глухом, редко посещаемом месте.

К концу XIII – началу XIV в. сведения о культе природы появились в монгольских источниках: в «Сокровенном сказании монголов» [14, 174–175] и в работах персидского историка Рашид-ад-Дина [22, 122]. Эти краткие и отрывочные работы уже интересны тем, что содержат первые упоминания о священных местах тувинцев, о проникновении буддизма в тувинские земли. Но буддизм в то время не получил широкого распространения, так как основной религией жителей Тувы был шаманизм, основанный на культе предков и культе природы. О бытовании культа природы в этот период свидетельствует следующее: в «Сокровенном сказании монголов» говорится, что каждое

утро «надо преподносить горе Бурхан Халдун лучшую часть молочных продуктов и чая, поклоняться ей каждый день и почитать ее из поколения в поколение» [4, 32]. О почитании культа горы и пещеры также говорят такие археологические памятники культуры того периода, как естественная ниша Бижикиг-Хая на Хемчике (близ современного поселка Кызыл-Мажалык), на которой нарисовано изображение Будды, сидящего в окружении облаков, драконов и птиц. Еще одним историческим памятником этой эпохи является буддийская часовня в виде ниши с изображением Будды, двух Бодхисатв и двух стражей, стоящих в устрашающих позах (Центральная часть Тувы, рядом с поселком Чаа-Холь).

Итак, мы можем утверждать, что в основном материалы по культу природы тувинцев в ранние периоды вплоть до начала XIV в. известны по археологическим раскопкам ученых, а также из китайских летописей. Но эти материалы фрагментарны и не дают полного представления о культе природы у тувинцев. Некоторые сведения, полученные из данных источников, могут быть и недостоверными, потому что при переводе или написании китайских летописей могут быть допущены ошибки.

В XVIII в. изучение культа природы у тувинцев было положено российской наукой в трудах путешественников и участников академических экспедиций.

Во второй половине XVIII века в Туве официальной религией стал ламаизм. В то же время население Тувы являлось приверженцем шаманистской идеологии и сохраняло в своей среде функционирование форм древних обрядов и обычаев. С проникновением ламаизма здесь начинается строительство храмовых комплексов. В горах воздвигались святилища, на скальных поверхностях выбивались или наносились красками буддийские молитвы, рельефные изображения персонажей пантеона, что свидетельствовало о бытовании культа природы, прежде всего культа оваа, горы и пещеры [8, 13–33]. Например, одним из священных мест у тувинцев является пещера Чурумал-Бурхангыг-хол, расположенная на правом берегу р. Чаа-Холь. Она подробно описана известным ученым и путешественником Д. Г. Мессершмидтом. По его словам, в данном святилище проводят обряды, молятся, делают подношения [8].

В середине XVIII в. Южная Сибирь стала объектом внимания участников академической экспедиции. К примеру, известные путешественники П. С. Паллас и И. Г. Георги собрали много сведений по погребальному и промысловому культу у хакасов. П. С. Паллас упоминает, что «сойоты» – обитатели Саянских гор [20].

Среди работ по исследованию Южной Сибири следует выделить труд Г. Ф. Миллера «История Сибири». Его значительный вклад состоит в изучении народов Сибири, особое место отведено и тувинским урянхайцам. Г. Ф. Миллер собирал документы в местных архивах, делал их копии, во время экспедиции записывал местные топонимы, куда входят и названия священных местностей, но в большей части ученый уделил внимание языку. Помимо этого, он собрал некоторые сведения по традиционным верованиям народов Сибири [18].

Свидетельство о существовании древних обрядов, молений и культа природы (в частности, культа гор) у тувинцев имеется в русских исторических документах середины XVIII в. [18]. В этих документах есть материалы, относящиеся к культу животных: освящение домашних животных, запреты, связанные с ними, их функция. Например, горным духам посвящались отдельные животные (лошади и быки), на которых нельзя было ездить, использовать их для работы и употреблять в пищу. Они ходили в стадах, были отмечены цветными ленточками, привязанными к гриве или на шею, и как священные

животные призваны оберегать стада и их хозяев от всяких несчастий и болезней. А что касается обряда жертвоприношения, то надо сказать, что лошадей приносили в жертву в основном духам-хозяевам неба.

Таким образом, первые данные по истории изучения этнографии тувинцев за XVII–XVIII вв. были получены во время экспедиций. Путешественники в своих наблюдениях, путевых заметках, записках, полевых дневниках кратко описывали народные традиции и обряды, частично упоминали культ гор, пещер, оваа.

Научные исследования, проводившиеся в XIX в., связаны с Русским географическим обществом, которое развернуло обширную экспедиционную и просветительскую деятельность. Оно внесло крупнейший вклад в изучение Европейской России, Урала, Сибири, Дальнего Востока, Средней и Центральной Азии, Кавказа, Ирана, Индии, Новой Гвинеи, полярных стран и других территорий. С 1845 г. в отечественной науке усилилось изучение разных народов России. Большое внимание было уделено малочисленным народам, также проводились исследования по изучению народов Сибири.

Труды исследователей второй половины XIX века качественно отличаются от предшествующих кратких описаний. Появляются работы обобщающего характера. К примеру, это работа Г. Н. Потанина «Очерки Северо-Западной Монголии» – фундаментальный этнографический труд о народах Северо-Западной Монголии, основанный на материалах, полученных ученым в 1876–1879 гг. В ходе экспедиции этнографом было собрано большое количество материалов по шаманизму, шаманской атрибутике, фольклору (сказкам, легендам), по различным жертвоприношениям духам-хозяевам мест, огню, а также сведений о поверьях в духов и почитании священных гор, лесов и камней, представлении о загробной жизни. Г. Н. Потанин придерживается мнения о том, что некоторые шаманы являются обманщиками, так как не обладают знаниями и властью над таинственными силами природы. К такому выводу он приходит в результате собранных и услышанных им рассказов о более сильных шаманах.

Кроме того, в своем труде Г. Н. Потанин зафиксировал у урянхайцев (тувинцев) и дербетов (монголов) сходство обрядов поклонения огню и посвящения животного. Ученый отмечает, что «единственным остатком кровавых жертвоприношений у урянхайцев, дербетов и дархатов считается только жертвоприношение огню, когда колют овцу, а лошадей увешивают «ыдыками» – разноцветными лентами» [21]. Записывая сведения о жертвоприношении, Г. Н. Потанин пришел к такому выводу: обряд посвящения животного у разных родов среди тувинцев отличается (Большой Медведице приносят в жертву белого лысого барана, при поклонении огню – красного козла). Важно отметить влияние ламаизма на традиционную обрядность: «проезжая по долине Улухем и Хакема, мы нигде не встретили следов кровавых жертв, то есть этих подставок с вывешенной шкурой» [21]. Исследуя культ природы, ученый пришел к такому мнению, что все окружающие нас объекты природы (долина, гора, скалы, вода, лес, урочища, перевалы) имеют своих духов-хозяев (на тув. «ээзи», по-бурятски «хат»), которые влияют на повседневную жизнь тувинцев. Так, каждый человек, проезжая через перевал или проходя мимо священной горы (на тув. «ыдыктыг даг»), обязан поднести духу-хозяину местности приношения (угостить духа-хозяина горы белой пищей, чаем с молоком, брызгать араку, вешать различные ленточки на кустарники или деревья), тем самым просить у него «белой дороги». Г. Н. Потанин в своих очерках [21] также упоминает о культе оваа (куче камней на вершине горы, перевалах). Культ оваа описывается и в более ранних работах В. Родевича [23].

Среди работ, в которых собраны сведения о культуре пещер, интересен труд А. В. Адрианова «Путешествие на Алтай и за Саяны, совершенное в 1881 году» [1]. Здесь очень подробно описаны вышеупомянутые ниши с изображением Будды и надписями на разных языках. Все эти надписи могут рассказать о древних временах, об истории народа, утвердившего свое владычество в стране, занятой в настоящую пору другим племенем, другим языком, иной верой. Эти ниши исследованы советскими, российскими и зарубежными учеными в середине XX – начале XXI века. Выявлено, что ниша Бижиктиг-Хая, возможно, была частью целого храмового буддийского комплекса «Бао я чисы», который аналогичен храмовому комплексу Рокутан-дзи в Японии [17, 123–138].

Народный фольклор тувинцев изучал в 1989 г. хакасский ученый Н. Ф. Катанов. В своей работе «Среди тюркских племен» (1893 г.) исследователь большое внимание уделил культу диких животных (в основном описан медвежий культ) [12]. По мнению ученого, тувинцы верят в культ природы и шаманов и часто обращаются в своих молитвах к духам-покровителям гор, камней, лесов, рек и огня. Большое количество рассказов и описаний, относящихся к культу природы (небу, оваа, духам), изложено в работе «Опыт исследования урянхайского языка с указанием родственных отношений его к другим языкам тюркского корня» (1903 г.) [11].

Существенный вклад в изучение культа природы у тувинцев в начале XX в. внесли комплексные экспедиции. Было осуществлено много экспедиций в Урянхайский край и Северо-Западную Монголию с целью полного исследования данных территорий. Ученые побывали в местах расселения тувинцев. Результатом поездки стали отчеты экспедиций, работы политических ссыльных (революционеров), например, таких как Д. А. Клеменец, Ф. Я. Кон, Е. К. Яковлев.

Революционер Е. К. Яковлев в 1900 г. опубликовал свою работу, которая хранит большое количество этнографических сведений по Туве, – «Этнографический обзор инородческого населения долины южного Енисея и объяснительный каталог этнографического отдела музея» (из коллекции Минусинского музея). Ученый в ней изложил семейную обрядность тувинцев, материальную культуру, описал моления небу, солнцу, почитание и освящение родовых гор, воды, огня, тайги, дерева, а также роль шамана в этих обрядах [27]. (Аналогичные моления различным объектам природы описывает и Г. Е. Грумм-Гржимайло [6].) Е. К. Яковлев отметил, что личных (индивидуальных) молений и у сойотов (тувинцев), и у минусинских инородцев (хакасов) почти не существует, так как личное начало поглощается семейным, родовым, племенным началами. Здесь автор имеет в виду то, что, например, освящая культ гор, тайги, все просят о благополучии семьи, стада. Е. К. Яковлев, изучив культуру тувинцев и соседних инородцев (хакасов), выявил сходство и различие их этнической культуры [27].

В 1901 г. Туву посетил революционер Ф. Я. Кон. Организованная им экспедиция была более серьезной, в круг исследований входило всестороннее изучение тувинцев (их материальной и духовной культуры, хозяйства, быта, истории). Ученый отметил, что у тувинцев сосуществуют буддийское и шаманское верования. Ф. Я. Кон подробно охарактеризовал эти верования, попытался установить их происхождение и развитие. Он придерживался мнения о том, что противопоставление шаманизма буддизму неверно [15]. В шаманизме ученый выделил различные категории духов природы: добрых, злых, а также третью категорию духов – хозяев места.

Особый вклад в изучение этнографии тувинцев внесли работы В. С. Родевича [23], А. А. Турчанинова, Б. К. Шишкина [26], Д. Каррутерса [10]. Так, во время пребывания в Тоджинском кожууне Б. К. Шишкиным установлено, что количество сооруженных на горе оваа достигало до 40. Однако объяснение тому ученый не дал.

Изучением монгольских тувинцев в настоящее время занимается этнограф Е. В. Айыжы. В своей статье «Тувинцы Монголии (к историографии вопроса)» она дает подробный анализ историографии тувинцев, проживающих в Монголии [2, 3–8].

**Резюме.** Проанализировав научную литературу дореволюционного периода по культу природы у тувинцев, можно сказать, что в основном материалы по данной теме были собраны путешественниками, послами, ссыльными революционерами, которые применяли в своих исследованиях сравнительный и описательный методы. И поэтому эти материалы отрывочные, неполные, происходил лишь фактологический сбор материала, не рассмотрены многие вопросы, такие как: чем отличаются почитание и освящение отдельными родами тувинцев культа природы в различных районах Тувы; в каких районах Тувы почитается тот или иной культ природы; какие места у тувинцев считаются священными. Эти вопросы до наших дней остаются практически не разработанными. В то же время исследования проводились по географии, топонимии, геологии. Начиная со второй половины XIX – начала XX в., с развитием этнографической науки в России возрос интерес к обычаям и обрядам, общественному и семейному быту различных народов, традиционным верованиям. В этот период и проводились комплексные исследования тувинцев.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адрианов, А. В. Путешествие на Алтай и за Саяны, совершенное в 1881 году / А. В. Адрианов // Записки Императорского Русского географического общества. – 1888. – Т. 11. – С. 145.
2. Айыжы, Е. В. Тувинцы Монголии (к историографии вопроса) / Е. В. Айыжы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). Ч. 2. – С. 3–8.
3. Арестова, В. Ю. Этнотеатрализация как историко-культурный феномен / В. Ю. Арестова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3. Т. 1. – С. 3–7.
4. Бира, Ш. Монголын туух, соел, туух бичлэгийн судалгаа / Ш. Бира. – Улаанбаатар : Интерпресс, 2001. – 528 тал.
5. Вайнштейн, С. И. История народного искусства Тувы / С. И. Вайнштейн. – М. : Наука, 1974. – 224 с.
6. Грумм-Гржимайло, Г. Е. Западная Монголия и Урянхайский край. Т. 3. Вып. 1 / Г. Е. Грумм-Гржимайло. – Л. : Ленинград, 1926. – 425 с.
7. Дулам, С. Монгол чуудын эртний шутлэг / С. Дулам // Монголын соелын туух. 1 боть. – Улаанбаатар, 1990. – Тал. 8.
8. Дьяконова, В. П. Ламаизм и бытовая культура тувинцев / В. П. Дьяконова // Традиционное мировоззрение народов Сибири. – М. : Б. и., 1996. – С. 13–33.
9. История Тувы : в 2 т. Т. 1 / под общ. ред. С. И. Вайнштейна, М. Х. Маннай-оола. – 2-е изд., перераб. и доп. – Новосибирск : Наука, 2011. – 367 с.
10. Каррутерс, Д. Неведомая Монголия : в 2 т. Т. 1 : Урянхайский край / Д. Каррутерс. – Петроград : Главное управление землеустройства и земледелия, 1914. – 340 с.
11. Катанов, Н. Ф. Опыт исследования урянхайского языка с указанием родственных отношений его к другим языкам тюркского корня / Н. Ф. Катанов. – Казань : Типо-лит. Имп. Казан. ун-та, 1903. – 487 с.
12. Катанов, Н. Ф. Среди тюркских племен / Н. Ф. Катанов // Известия Императорского Русского географического общества. – 1893. – Т. 29. – Вып. 6. – С. 519–541.
13. Кляшторный, С. Г. Мифологические сюжеты в древнетюркских памятниках / С. Г. Кляшторный // Тюркологический сборник. 1977. – М. : Наука, 1981. – С. 117.

14. *Козин, С. А.* Сокровенное сказание монголов. Монгольская хроника 1240 г. Т. 1 / С. А. Козин. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1941. – 611 с.
15. *Кон, Ф. Я.* За пятьдесят лет / Ф. Я. Кон. – М. : Сов. писатель, 1936. – 344 с.
16. *Кызласов, Л. Р.* История Тувы в средние века / Л. Р. Кызласов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 210 с.
17. *Масумото, Т.* О китайских надписях на скальном массиве Бижиктиг-Хая в Западной Тыве / Т. Масумото // Древности Алтая. – 2003. – № 11. – С. 123–138.
18. *Миллер, Г. Ф.* История Сибири. Т. 1 / Г. Ф. Миллер. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1937. – 607 с.
19. *Научный архив* Тувинского института гуманитарных исследований. – Ф. 1. – Оп. 1. – Д. 52.
20. *Паллас, П. С.* Путешествие по разным провинциям Российского государства / П. С. Паллас. – СПб. : Изд-во Императорской Академии наук, 1788. – 111 с.
21. *Потанин, Г. Н.* Очерки Северо-Западной Монголии / Г. Н. Потанин. – СПб. : Тип. В. Киришбаума, 1883. – 1046 с.
22. *Рашид-ад-Дин.* Сборник летописей. Т. 1. Кн. 1 / Рашид-ад-Дин. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1952. – 995 с.
23. *Родевич, В.* Урянхайский край и его обитатели / В. Родевич. – СПб. : Тип. М. М. Стасюлевича, 1912. – 67 с.
24. *Современный толковый словарь.* – М. : Большая советская энциклопедия, 1997. – 6110 с.
25. *Тресиддер, Дж.* Словарь символов / Дж. Тресиддер ; пер с англ. С. Палько. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.
26. *Шишкин, Б. К.* Очерки Урянхайского края / Б. К. Шишкин. – Томск : Б. и., 1914. – 327 с.
27. *Яковлев, Е. К.* Этнографический обзор инородческого населения долины Южного Енисея и объяснительный каталог этнографического отдела музея / Е. К. Яковлев. – Минусинск : Тип. В. И. Корнакова, 1900. – 357 с.

УДК 376.1-056.26(470.344)

**СОЗДАНИЕ ПЕРВЫХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ  
ДЛЯ СЛЕПЫХ И ГЛУХОНЕМЫХ ДЕТЕЙ В ЧУВАШСКОЙ АССР**

**CREATION OF THE FIRST BOARDING SCHOOLS  
FOR BLIND AND DEAF CHILDREN IN THE CHUVASH ASSR**

**А. Е. Дмитриев, Е. К. Минеева**

**A. E. Dmitriyev, E. K. Mineeva**

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

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования процесса формирования первых специальных школ для слепых и глухонемых детей в Чувашской АССР, рассмотрены причины и предпосылки их создания, а также проанализированы трудности на первом этапе работы.

**Abstract.** The article presents the results of the research on the formation of the first special schools for blind and deaf children in the Chuvash ASSR, reveals the reasons and preconditions for their creation, analyzes the difficulties on the first stage.

**Ключевые слова:** *дефективность, школа-интернат, дети-инвалиды, органы опеки.*

**Keywords:** *defectiveness, boarding school, children with disabilities, children guardianship.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Одним из наиболее важных направлений работы советской власти в сфере народного образования являлась забота о дефективных детях. В эту категорию попадали беспризорники, дети-инвалиды (как правило, слабослышащие, слабовидящие и умственно отсталые) и трудновоспитуемые. Первые и последние классифицировались в ранних педагогических трудах как «морально дефективные» [12, 12]. В последующие годы данное определение практически не употребляется, так как беспризорные дети, по большому счету, являются не «аномальными», а лишь в силу ряда причин вынужденными жить без опеки взрослых. Таким образом, в документах Народного комиссариата просвещения, Комиссии по улучшению жизни детей при ВЦИК и прочих ведомств, работа которых была связана с улучшением жизни детей, под дефективными понимались дети, имевшие какие-либо физические недостатки.

К сожалению, о деятельности специальных школ для детей-инвалидов в 1920–1930-е гг. в Чувашии известно очень мало. В статье мы ставим цель охарактеризовать процесс создания первых подобных учреждений. Насколько они были необходимы? Когда они начали свою работу? Какие трудности при открытии они испытывали? Эти и другие вопросы были рассмотрены в ходе исследования.

**Материал и методика исследований.** В силу малой изученности проблемы основным источником информации являются документы, содержащиеся в Государственном историческом архиве Чувашской Республики (ГИА ЧР). Основная информация по про-

блеме содержится в документах таких учреждений, как Народный комиссариат просвещения Чувашской АССР [1] и Детская комиссия по улучшению жизни детей [2], [3]. Отдельные сведения, связанные с воспитанием детей-инвалидов, встречаются в документах детских домов и школ-коммун ЧАССР. Путем анализа и систематизации полученных данных делались выводы о работе школ для слепых и глухонемых.

**Результаты исследований и их обсуждение.** Постановлением СНК от 10 декабря 1919 г. «О согласовании функций народных комиссариатов просвещения и здравоохранения в деле воспитания и охраны здоровья дефективных детей» [11, 362] были разграничены полномочия указанных в нормативном документе наркоматов по созданию и содержанию спецшкол. Так, нервные и психически больные дети получали опеку Наркомздрава, а умственно отсталые и «телеснодефективные» – Наркомпроса. Педагогическую работу данных учреждений предстояло обсудить на съездах деятелей по борьбе с детской дефективностью в 1920 (Первый съезд) и 1923 гг. (Второй съезд) [10, 175]. Было решено реализовывать в специальных учреждениях программу массовой школы I степени, принципы единой трудовой школы. Устанавливалась главная задача обучения – приблизить ребят к общественно полезной трудовой деятельности.

В связи с необходимостью скорейшего построения сети спецучреждений и в целях разъяснения необходимости воспитания и обучения дефективных детей СНК СССР издал постановления от 23 ноября 1926 г. «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков» и от 9 августа 1927 г. «О мероприятиях для усиления работы по воспитанию и обучению умственно отсталых, глухонемых и слепых детей и подростков» [11, 362]. В них были определены типы учреждений для аномальных детей: детские дома для детей дошкольного и школьного возраста, школы с профессионально-техническим уклоном для живущих и приходящих подростков, школы для живущих и приходящих смешанного возрастного типа и вспомогательные группы для умственно отсталых детей при общеобразовательных школах. Помимо этого, местным исполнительным комитетам вменялось в обязанность уделять усиленное внимание указанным интернатам и школам. Здесь же закреплялись принципы трудового обучения дефективных детей через практическую деятельность на заводах и фабриках. Таким образом, с середины 1920-х гг. начинается активная работа по обучению и воспитанию слепых, глухонемых и умственно отсталых детей, а также по ликвидации безграмотности среди них.

Перепись 1926 г. выявила по Чувашии 242 глухонемых ребенка в возрасте до 14 лет [6, 1]. Такое количество детей не могло вместить ни одно учреждение республики. Так, например, самое крупное детское учреждение ЧАССР – Цивильский детский городок им. В. И. Ленина – в том же 1926 г. содержал 177 ребят [1].

Единственно возможным вариантом благоустроить жизнь дефективных детей было направление их в Вятскую школу слепых и Вятскую школу глухонемых. Помимо этого, спецшколы имелись в Казани и Нижнем Новгороде, но забронированных мест для детей из Чувашии в них не было [5, 34]. К сожалению, в полном объеме принимать воспитанников из Чувашии вятские школы не могли. Ежегодно на обучение туда поступали лишь несколько человек (3 ребенка в 1926 г., 4 – в 1927 г.) [4, 59]. С каждым годом количество запросов от родителей, опекунов и детских домов на обучение таких ребят росло. Однако Наркомпрос Чувашской АССР, как правило, вынужден был их отклонять, ссылаясь на то, что в республике специальных учреждений как для дефективных, так и для трудновоспитуемых детей не существовало.

В августе 1929 г. отдел социального воспитания отправил запрос в Наркомат просвещения Татарской АССР, в котором просил выделить в 1929/30 учебном году 2 места в школе глухонемых г. Казани. Подобное письмо было направлено и в Казанскую школу слепых, которая дала согласие на прием 10 детей из ЧАССР. В связи с этим в течение августа – сентября 1929 г. проводилась работа по сбору анкет слепых. В результате было подготовлено 10 кандидатов для отправки на обучение. Однако 19 сентября 1929 г. в Наркомпрос ЧАССР пришло срочное письмо из Казани о том, что согласно постановлению Татнаркомпроса слепые дети из других районов в школу приниматься не будут. Причиной тому стал неразрешенный вопрос о стипендиях на содержание ребят из Чувашии в Казанской школе слепых. Татарская АССР не намеревалась включать эту статью расходов в свой бюджет [5, 163]. Таким образом, детей и лиц, их сопровождавших, пришлось распустить по домам. В это же время Наркомат просвещения ЧАССР опоздал с запросом на бронирование мест в Вятской школе глухонемых, в результате чего вместо троих детей туда отправились учиться двое.

События сентября 1929 г. показали острую необходимость создания учреждений для содержания слепых и глухонемых детей в самой Чувашии. В то же время работа по организации мастерских при школах и детских домах требовала значительных финансовых вложений, поэтому открытие новой специализированной детской школы на данном этапе не представлялось возможным. Кроме того, приоритетным направлением в сфере народного образования вплоть до конца 1920-х гг. было изъятие беспризорников с улиц и размещение их в детских домах. Только к 1928 г. рост беспризорности был остановлен, и статьи о детях улицы исчезли со страниц советских газет, что дало возможность заняться другими проблемами [9, 101].

В 1931 г. Наркомпрос Чувашской АССР провел перепись детей в возрасте от 6 до 14 лет. Мероприятие проводилось в целях выявления численности детей, в том числе и инвалидов, нуждавшихся в образовании, одежде и обуви. По данным переписи, в 1931 г. в Чувашии проживало 334 слепых, 261 глухой и 457 глухонемых детей, которые либо не получали образования вовсе, либо обучались на дому родителями, либо посещали школы, где в силу своих недугов не могли получать качественное образование [7, 2].

Подобная статистика заставила Наркомпрос совместно с Чувашским отделением Деткомиссии экстренно выделить средства на создание первой в республике школы для дефективных детей. С 1 октября 1931 г. началась работа по поиску помещения и оборудования для будущего учреждения [6, 1]. В идеале школа должна была располагаться в промышленном центре, дабы наладить производственное обучение воспитанников. Кроме того, само значение школы-интерната как первой республиканской требовало, чтобы она была открыта в столице республики. Однако жилищный кризис в Чебоксарах заставил перенести учреждение в район. Было найдено полуразрушенное, требовавшее перестройки и капитального ремонта помещение в с. Ишлей-Покровском.

С 20 октября по 1 декабря 1931 г. производился ремонт здания и шла подготовка к открытию школы [6, 3]. По плану учреждение должно было принять от 30 до 40 детей. В это же время Наркомпрос ЧАССР, озаботившись проблемой подготовки специальных кадров, отправил на обучение 3-х человек в Казанский институт и 2-х – в Нижегородскую школу для глухонемых, чтобы в интернате к его открытию уже было 5 сурдопедагогов.

1 декабря 1931 г. состоялось открытие первой республиканской школы-интерната для глухонемых детей. Ее воспитанниками стал 21 ребенок, из них 15 – чувашей, 6 – русских (две соответствующие учебные языковые группы), 15 мальчиков и 6 девочек [6, 1].

Им предоставлялись бесплатное обучение и полный интернат. Бюджет школы на учебный год составил 51250 руб., из них на ремонт помещения ушла основная часть денег – 3667 руб. [8, 40].

В этом же году была открыта школа для слепых подростков в г. Ядрине. Первоначально она планировалась на 50 детей, что требовало 49714 руб. Но недостаточное финансирование привело к сокращению мест до 20 при бюджете 22712 руб. [8, 40].

Уже в первый год своего функционирования данные учреждения столкнулись с рядом серьезных трудностей. Так, Чебоксарская школа-интернат, которая на самом деле находилась не в столице, как можно судить по названию, а в Чебоксарском районе автономной республики, была удалена от промышленных центров, что негативно сказывалось на налаживании производственного обучения. Более того, она находилась вдалеке от крупных дорожных трактов, что затрудняло не только доставку детей в школу, но и подвоз оборудования, а также продуктов питания. Отдельной проблемой являлось состояние помещений обеих школ, которые, несмотря на ремонт, были слабо приспособлены к школьным занятиям, особенно учитывая контингент воспитанников.

Школа глухонемых не имела крупного земельного участка, что не позволяло ей наладить опытное сельскохозяйственное обучение, отсутствовала и возможность в достаточной степени получать дополнительные продукты питания со своего огорода. Не удалось выделить оборудование и отдельное помещение под мастерскую. Воспитанникам приходилось приобщаться к труду на единственном токарном станке.

Местные районные учреждения – райисполком, районный отдел народного образования и сельсоветы – не оказывали школам практически никакого содействия, не отвечали на их запросы и прошения. Одной из главных проблем стал вопрос комплектования школ. Первыми учениками являлись воспитанники детских домов: Цивильского, Ядринского, Алатырского. Многие дети, нуждавшиеся в специальном образовании, находились в своих семьях, где не могли в полной мере учиться и получать профессиональные навыки. Несмотря на оповещение населения об открытии школ, проведенное с октября по декабрь 1931 г. [6, 3], родители не спешили отдавать своих детей на обучение. Наркомату просвещения неоднократно приходилось рассылать запросы в районные учреждения с целью выявить желающих для поступления в школы-интернаты.

Не менее остро стояла и проблема кадров. Разумеется, краткосрочные курсы сурдопедагогов не могли подготовить полноценных воспитателей. Работа со слепыми и глухонемыми детьми требовала особых навыков, опыта, поэтому в первые годы после открытия особых успехов в воспитательной и образовательной деятельности школ не было.

Содержание специальных школ-интернатов было делом очень затратным, даже по сравнению с детскими домами. Так, в Ядринской школе для слепых подростков, где воспитывалось 20 детей, работали 15 человек персонала: заведующий, 2 педагога, 3 воспитателя, фельдшер, заведующий хозяйством и обслуживающий персонал (повара, прачки) [8, 40]. И это неудивительно, если брать во внимание несамостоятельность воспитанников. Тем не менее, отчисления на заработную плату работников школ сказывались на бюджете Наркомпроса Чувашской Республики.

К сожалению, в ЧАССР процесс создания специальных школ начался позже, чем в других регионах. Заботясь об обучении аномальных детей, советская власть еще в начале 1920-х гг. начала работу по воспитанию и обучению детей-инвалидов. К 1927 г. в стране уже насчитывалось 123 школы для детей с дефектами умственного и физического развития [10, 175]. В Чувашии же первые подобные учреждения появились лишь в 1931–

1932 г. Несмотря на это, открытие школ для слепых и глухонемых наконец-то предоставило возможность наладить обучение дефективных детей в самой автономии. Педагогическое сотрудничество с Вятской школой слепых, Нижегородскими и Казанскими учреждениями позволяло перенимать опыт в деле воспитания детей-инвалидов.

**Резюме.** Исходя из изученного материала, следует отметить, что разница между детскими домами и спецшколами в части организации была невелика: те же трудности с поиском помещения, кадров, проблемы финансирования, закупки оборудования. Положительно можно оценить стремление органов власти приобщить неполноценно развитых детей к производственному обучению. Принципы единой трудовой школы в полной мере соблюдались и для них – это работа в мастерских и на сельскохозяйственных площадках.

Разумеется, двух школ, в которых в первые годы обучались в среднем 40 человек, было недостаточно. Не была налажена работа с дефективными подростками, так как в специальные школы (как Чувашии, так и соседних регионов) не принимались дети старше 14 лет. Остаются вопросы: насколько успешной была деятельность данных учреждений, каким образом проходило обучение воспитанников, открывались ли новые типы школ, например, для детей умственно отсталых или для более старших возрастных категорий. На эти и другие вопросы будут даны ответы в ходе дальнейшего исследования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР).* – Ф. 151. – Оп. 1. – Д. 192. – Л. 1.
2. *ГИА ЧР.* – Ф. Р-221.
3. *ГИА ЧР.* – Ф. Р-466.
4. *ГИА ЧР.* – Ф. Р-221. – Оп. 1. – Д. 349.
5. *ГИА ЧР.* – Ф. Р-221. – Оп. 1. – Д. 592.
6. *ГИА ЧР.* – Ф. Р-221. – Оп. 1. – Д. 716.
7. *ГИА ЧР.* – Ф. Р-221. – Оп. 1. – Д. 762.
8. *ГИА ЧР.* – Ф. Р-466. – Оп. 2. – Д. 43.
9. *Минеева, Е. К.* Пути преодоления детской беспризорности в Советской России в 1920–1930-е годы / Е. К. Минеева, В. А. Морозов, А. С. Янцева // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.* – 2012. – № 2 (74). Ч. 2. – С. 97–101.
10. *Народное образование в РСФСР* / под ред. М. П. Кашина и Е. М. Чехарина. – М. : Просвещение, 1970. – 352 с.
11. *Народное образование в СССР: общеобразовательная школа : сборник документов: 1917–1973* / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
12. *Славко, А. А.* Детская беспризорность в России в первое десятилетие советской власти / А. А. Славко. – М. : ИНИОН, 2005. – 231 с.

УДК 94(470.344) «1991/2012»

**ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМ РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕКТОРАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ  
В ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ В 1991–2012 гг.**

**HISTORIOGRAPHY OF ISSUES OF ELECTORAL POLITICS  
IN POST-SOVIET CHUVASH REPUBLIC**

**А. В. Картузов**

**A. V. Kartuzov**

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

**Аннотация.** В статье проведены историографический обзор и анализ основных исследований, посвященных процессу формирования и практической реализации электоральной политики в Чувашской Республике в 1991–2012 гг.

**Abstract.** The article gives the historiographical review and analysis of the main research papers on the process of establishing and field realization of the electoral politics in the Chuvash Republic in 1991–2012.

**Ключевые слова:** *историография, электоральная политика, демократическая правовая система, политические партии, Чувашская Республика, электоральный процесс.*

**Keywords:** *historiography, electoral politics, democratic law system, political parties, Chuvash Republic, electoral process.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Исторический процесс формирования электоральной политической системы Российской Федерации как политического института на примере отдельно взятого субъекта – Чувашской Республики – имеет комплексный характер, связанный с целым рядом объективных и субъективных причин, обеспечивающих само появление и дальнейшее развитие демократической избирательной системы. В этой связи нам представляется важным провести обзор и сравнительный анализ историографии указанной проблемы.

**Материал и методика исследований.** В качестве материала исследования использовались труды В. В. Андреева, Г. И. Тафаева, В. Р. Филиппова, Д. М. Шабунина, А. В. Карпова, Д. А. Захарова, А. В. Шумилова и других исследователей в области истории становления и дальнейшего развития электоральной политики на территории Чувашской Республики. В статье использован принцип историзма, структура статьи predetermined проблемно-хронологическим принципом рассмотрения избранной темы. В проблемно-хронологическом контексте тема исследования всецело связана с историческим процессом построения демократической электоральной системы в Российской Федерации и отражением данного процесса в региональной историографии.

Изучение историографии указанной проблемы позволяет лучше понять смысл, задачи, а также конкретные итоги и закономерности развития электоральной политики в Чувашской Республике на современном этапе.

**Результаты исследований и их обсуждение.** Первая половина 1990-х гг. характеризуется оживлением интереса среди региональных историков к проблеме развития электоральной политики. В этот период происходит переход от советской идеологической парадигмы марксизма-ленинизма к созданию абсолютно новой концепции толкования вопросов, посвященных электоральной политике, роли избирательного корпуса государства, политических партий и объединений в области создания независимой избирательной системы.

Период окончательного распада Советского Союза (конец 1991 г.) сильно изменил политическую ситуацию в Чувашии. Начался этап глубокой трансформации государственных институтов республики. К примеру, 17 октября 1991 г. учреждается институт президентства, в котором все основные политические силы республики усматривали способ установления эффективной власти. Постановлением Верховного Совета Чувашской ССР на 8 декабря 1991 г. были назначены выборы Президента Чувашской ССР. Но общество оказалось не готово к столь стремительным революционным изменениям. По итогам состоявшихся выборов ни один из кандидатов на пост Президента Чувашской ССР не набрал необходимого количества голосов для избрания [5, 15].

В этот период значительными являются труды историка и политолога Г. И. Тафаева. Будучи свидетелем изменений, произошедших после Всесоюзного референдума о сохранении СССР, состоявшего 17 марта 1991 г., он публикует труд «Чувашская ССР в условиях многопартийности» [11, 18]. Это, пожалуй, первое в Чувашии печатное издание, которое содержит аналитические данные о существовавших к августу 1991 г. политических силах в республике. Раскрывая суть происходящих в обществе процессов, исследователь описывает процесс построения электоральной системы в Чувашской Республике, а также предпринимает попытку охарактеризовать спектр формирующихся в ней политических партий [11, 25].

Г. И. Тафаев изучил не только актуальную социологическую, статистическую информацию о состоянии политической жизни в регионе в целом, но также партийную документацию, которая позволяет судить об отношении партийной номенклатуры к переменам в обществе. Центральное место в труде занимают размышления историка о Всесоюзном референдуме по вопросу сохранения СССР 17 марта 1991 г. и реализации электоральной политики в России и Чувашии [11, 45]. Г. И. Тафаев также первым определил специфику чувашского компонента в региональной политике республики и в отношениях с федеральным центром.

После 13 февраля 1992 г. Чувашская Республика продолжает процесс развития присущих демократическому государству политических институтов, в том числе и электоральной системы. В этот момент активизируются дискуссии по поводу содержания политико-правового механизма реализации избирательного права населения республики, направленного на формирование выборных институтов власти, обеспечение их эффективного функционирования, которое невозможно без плодотворного взаимодействия с гражданами-избирателями, объединениями и иными структурами формирующегося гражданского общества. В частности, активно развивается национал-демократическое движение, возглавляемое А. П. Хузангаем, М. Н. Юхмой, Э. А. Кубаревым, проникшими идеями чувашской национал-демократии. В марте 1991 г. была организована «Партия

чувашского национального возрождения». Деятели национал-демократии начинают публикацию авторских размышлений в местных печатных СМИ, издаваемых как на чувашском, так и на русском языках. К примеру, А. П. Хузангай в своей статье «Лозунг “Чувашия для чуваш” мне кажется просто глупым» от 25 апреля 1992 г. излагал свое отношение к подписанию нового федеративного договора, писал о взаимоотношениях с деятелями «чувашского возрождения» по ряду ключевых вопросов, в том числе и электоральной системы и культуры. Историческая ценность подобных материалов заключается в подробном описании вопроса взаимоотношений Чувашской Республики с федеральным центром, в реализации демократических прав и свобод для всего народонаселения Чувашии, независимо от этнической принадлежности. Таким образом, чувашская национальная элита полагала, что в перспективе Чувашская Республика смогла бы получить статус субъекта-государства в составе Российской Федерации наравне с национальными республиками в составе Советского Союза.

В 1992 г. был издан труд Г. И. Тафаева «Демократическое движение Чувашии», где дается анализ чувашского демократического движения, рассмотрена структура и основные теоретические позиции местных демократов, стратегия и тактика в решении политических проблем, в том числе связанных с дальнейшим вектором строительства электоральной политики и чувашской государственности [12, 36]. Историк довольно осторожно дает собственные оценки основным представителям национального демократического движения, объясняя почему, собственно, взяты именно эти, а не другие характеристики.

В последующие годы Г. И. Тафаев принимал активное участие в создании ряда трудов по схожей тематике, среди которых: «Проблемы становления региональной многопартийности» (1993 г.), «Становление и развитие региональной многопартийности в Российской Федерации», «Становление многопартийности в Российской Федерации: региональный аспект» (1994 г.), а также совместные труды с видными исследователями Поволжья, такими как Г. Н. Крайнов, В. В. Андреев, В. Д. Шуверова и многие другие. Основная тематика указанных трудов также посвящена партийному строительству как составной части электоральной системы. Исследователи расширяют территориальные рамки – теперь это национальные республики Среднего Поволжья. Они считают, что события конца сентября – начала октября 1993 г. в г. Москве стали той самой дихотомической переменной для дальнейшего построения партийной системы как в стране, так и в регионах Поволжья [13, 2]. Указанные труды содержат партийные документы, по которым можно судить о том, что в эти годы в Поволжье набирают силу региональные ультранационалистические движения, пропитанные идеями пантюркизма, целью которых было создание независимых от Российской Федерации государств, например, Чувашская Республика упоминается под названием Чувашстан [13, 116].

Создание Центральной избирательной комиссии Российской Федерации в сентябре 1993 г. активизирует электоральные процессы в стране. В июле 1995 г. создается Центризбирком Чувашии. В 1994–1997 гг. проводится целый ряд региональных избирательных кампаний по выборам президентов Российской Федерации, Чувашской Республики и депутатов Государственного Совета. В этот период историография проблемы расширяется за счет большого количества материала, посвященного электоральной политике.

В обиход политических сил Российской Федерации того времени вошла печать политических партий и объединений. К характерным чертам указанной партийной периодики можно отнести массовость издания (тираж, как правило, превышал один миллион экземпляров), бесплатное распространение, что сыграло огромную роль на практике, а

также довольно «красноречивые» названия изданий, к примеру, «Не дай Бог!», «Русские», «Выбирай!» и т. д. Содержание подобной периодики было крайне тенденциозно – основной материал, издаваемый проправительственными силами того времени, в довольно наглядной форме пасквиля доносил до населения страны угрозы реставрации коммунистического прошлого страны и победы левых сил на выборах в федеральные и региональные законодательные собрания страны.

Во время предвыборной кампании Президента Российской Федерации 1996 г. указанные газеты применяли подобные технологии для прямой откровенной «демонизации» кандидата Г. А. Зюганова в глазах электората (кроссворд в одной из таких газет, где отгаданные слова прямо ассоциируются с кандидатом Г. А. Зюгановым, отчетливо напоминает оккультную «пентаграмму»). В статьях затрагивались «пороки» оппонентов, обязательно рассматривался негативный результат прихода к власти неугодного кандидата, а также общая программа действий партий по наиболее важным социальным вопросам общества, что и несет наибольшую ценность в процессе изучения такого вида материалов. В номерах публиковались статьи от имени знаменитых отечественных и зарубежных актеров, музыкантов и деятелей культуры в поддержку кандидата. Обязательно рассказывалось о социально ориентированной деятельности партии, кандидата или избирательного блока, издающего газету. Выделяя непосредственно специфику данных материалов, хочется добавить, что для их написания часто задействовались мощности ведущих печатных федеральных СМИ. Полиграфия такой периодики сильно отличалась от привычных газет середины 1990-х гг.: красивые цветные картинки, кроссворды и анекдоты, целью которых было привлечь электорат.

В конце 1990-х гг. в республике издается ряд значимых разнонаправленных источников: от учебных пособий для кандидатов и избирателей, изданных с целью повышения их культуры, до целого пласта работ, затрагивающих узкие проблемы электоральной системы. Это изобилие связано, в первую очередь, с повышением интереса учебного сообщества к проблеме, осознанием того факта, что одностороннее освещение проблемы через призму только истории, социологии и политологии невозможно, поэтому исследователи берут на вооружение комплексный подход в изучении и изложении проблемы, не ограничиваясь рамками одной из смежных наук.

По мере применения указанного комплексного подхода публикуются работы все новых исследователей, среди которых и доктор исторических наук В. Р. Филиппов. Его научные труды содержат информацию о наиболее важных событиях из современной истории республики, этнополитической ситуации на либерально-радикальном этапе перестройки и в первую половину 1990-х гг. в Чувашии, а также размышления ученого над проектами Конституции Чувашской Республики, их сопоставление с принятым вариантом [15, 119].

В своем труде «Чувашия девяностых: этнополитический очерк» В. Р. Филиппов публикует ценнейшую информацию в виде выдержек из документов государственного и партийного назначения, а также интервью с Президентом Чувашской Республики Н. В. Федоровым по вопросам Конституции Чувашской Республики [14, 119]. Внимание историка сосредоточено на исследовании роли политической элиты Чувашии в электоральных процессах республики. Он рассматривает процесс построения этнополитики республики через призму уже состоявшихся выборов в законодательное собрание и главы региона и констатирует тенденцию к деградации национально-патриотической системы и ее представителей [14, 89].

Следующий исследователь, заслуживающий упоминания, – автор научного труда «Политическая трансформация региона. Изменения государственных институтов и конституционный процесс в Чувашской Республике» социолог Д. М. Шабунин. Он излагает собственную точку зрения на развитие многопартийности и политической системы в Российской Федерации, а также взаимоотношений республиканской власти и электората. Социологом рассмотрены процессы трансформации электоральной политики, проведен анализ проектов Конституций Чувашской Республики 1990-х гг. Упомянутый труд затрагивает проблемы скорее социолого-политологического характера, так как в нем присутствует обширный фактический материал с опорой на социологические исследования. Указанный труд является одним из основательных, посвященных политической истории Чувашии конца XX века [17, 22]. Д. М. Шабунин резюмирует, что политический кризис октября 1993 г. стал отправной точкой для развития местных политических элит в республике, которые больше опирались на руководство республики, чем на федеральный центр [17, 30].

Вектор развития региональной историографии начала 2000-х гг. связан с приходом в науку нового поколения чувашских ученых, чьи научные работы отличаются большей объективностью, беспристрастностью и преобладанием критического анализа.

В этот период идет активная публикация трудов по смежным темам среди историков, политологов и юристов: монографий, методической литературы, издаваемой самими институтами государственной власти Чувашской Республики. В частности, в 2004 г. по постановлению Президиума Госсовета Чувашской Республики издается коллективный труд под названием «Представительные органы государственной власти Чувашии», который описывает процесс становления, развития и дальнейшего видоизменения государственной власти на территории Чувашии в хронологический период с 1920 по 2004 г. Издание содержит богатый пласт статистической информации о составе депутатских корпусов, краткие биографии депутатов Верховного Совета Чувашской АССР и депутатов Госсовета Чувашской Республики [10]. В коллективной работе отражены важные события становления электоральной политики республики. Авторы дают обоснование появлению должности Президента Чувашской Республики, считая, что этот процесс был неминуем в результате коренных изменений в политической и социально-экономической политике государства [10, 47].

Общие проблемы этногосударственного развития республики рассмотрены в трудах Д. А. Захарова [2, 127]. В область его научных интересов входят вопросы государственного строительства в период распада СССР и перехода к современному российскому федерализму, а также вопросы, связанные с институтом президентства в Чувашии. Ученый констатирует, что национально-государственное строительство в Чувашской Республике в 1990–1993 гг. представляло собой сложный процесс, который коснулся всех сторон жизни граждан региона. Рассмотрев конкретные вопросы на основе результатов избирательных кампаний по выборам Президента Чувашской Республики, ученый приходит к мнению, что этнополитические преобразования проходили неравномерно, что сказалось на дальнейшем процессе государственного строительства в республике [3, 111]. Д. А. Захаров также полагает, что на протяжении последнего десятилетия XX века после «перестройки», проводившейся в общесоюзном масштабе, начались более радикальные преобразования, которые затронули многие элементы национально-государственного устройства республики.

Некоторые исторические моменты развития вектора электоральной политики рассмотрены в диссертации А. В. Карпова по материалам избирательных кампаний 1991–2001 гг. В ней исследователь проводит анализ результатов избирательных кампаний по выборам президентов на территории регионов России – Чувашской и Марийской республик. Автор анализирует избирательное законодательство, структуру и ход избирательных кампаний 1991–2001 гг., а также роль партий и их лидеров в конкретной политической борьбе. Резюмируя, исследователь дает собственную оценку прошедшим электоральным процессам в указанных национальных республиках, считая, что решающим фактором победы тех или иных политических сил стала общая социально-демографическая и социально-экономическая обстановка в стране и в регионах [4, 21].

Увеличение интереса чувашского научного сообщества к данной проблеме в начале 2000-х гг. говорит о сложившемся целостном ракурсе рассмотрения ее отдельных исторических, политических и социологических аспектов в региональной историографии. Так, в 2007 г. состоялась защита диссертации политолога А. В. Шумилова на тему «Особенности электорального процесса в Российской Федерации: региональный аспект». В указанном труде исследователь затрагивает вопросы специфики и структуры электоральных процессов в регионах Российской Федерации в 1990–2006 гг., приводя конкретные статистические данные по результатам выборов на территории Чувашской Республики. А. В. Шумилов также рассматривает вопросы поведения электората, полагая, что избиратели имеют несколько идеализированное представление о демократическом электоральном процессе, проявляя политический абсентеизм, который удовлетворяет региональную политическую элиту в вопросах вектора развития электоральных процессов в регионе, тем не менее, он подчеркивает несомненную эволюцию процесса развития электоральной политики в республике [18, 179]. Исследователь выделяет характерные для Чувашской Республики электоральные этапы, указывая на их конкретные различия [18, 147]. Помимо всего прочего, А. В. Шумилов – автор ряда статей, посвященных вопросам этнополитики и специфике поведения электората в регионе. Отдельно хочется отметить заслугу исследователя в создании уникального по многим показателям для республики ежеквартально-го научного журнала «PolitBook», выходящего с 2012 г.

В 2010 г. состоялась защита докторской диссертации историка В. В. Андреева на тему «Эволюция национально-государственного строительства в республиках Среднего Поволжья в 1985–2008 гг.: исторический опыт и уроки». Научные изыскания ученого сосредоточены вокруг вопросов развития национально-государственного строительства на примере трех национальных республик Среднего Поволжья: Чувашской, Марийской и Мордовской. В указанной работе исследователь делает экскурс в историю республик, тем самым констатируя ценность изучения исторического опыта буквально во всех вопросах государственного строительства в 1990-е гг. [1, 22]. Что касается вопросов электоральной политики Чувашской Республики, то В. В. Андреев полагает, что в последнее десятилетие XX в. на территории республики происходила острая политическая борьба, ведущую роль в которой сыграли национально-демократическое движение и партии, выступавшие за создание на территории Чувашской Республики мононациональной государственности со своими собственными политическими институтами. Итогом этого противостояния, по мнению ученого, стали односторонний рост доверия народонаселения местным властям и увеличение критического отношения к федеральной власти буквально по всем политическим, экономическим и социальным вопросам [1, 15].

Стоит также отметить труды по электоральной политике региона юриста Л. Н. Линик, занимавшей высшие должности в Центральной избирательной комиссии Чувашской Республики в 1994–2012 гг. [7], [8], [9]. Исследователь в хронологической последовательности и доступной форме описывает историю возникновения и развития избирательной системы Чувашии в рамках принятой исторической периодизации становления и развития российской государственности, а также исторический опыт проведения выборов на территории Чувашии в перестроечный и постсоветский периоды [7, 6]. Нужно отметить, что труды Л. Н. Линик содержат большое количество статистической информации, предоставленной Центризбиркомом Чувашской Республики, полезной для составления полной картины электоральной политики в период избирательных кампаний 1990-х гг. К существенным недостаткам этих трудов можно отнести весьма малый тираж, что позволяет ознакомиться с ними лишь в стенах библиотек.

Вопросы региональной электоральной политики косвенно поднимаются в трудах ряда российских политологов и историков. В 2009 г. в свет выходит книга политолога, специалиста в области региональных политических процессов России и стран СНГ, исследований партийных и избирательных систем А. В. Кынева «Выборы парламентов российских регионов 2003–2009. Первый цикл внедрения пропорциональной избирательной системы». Автор рассуждает о результатах реформирования избирательной системы России, описывает ход предвыборной борьбы и задействованные в ней политические технологии в регионах страны, в том числе и в Чувашской Республике. Исследователь считает, что в большинстве национальных республик Российской Федерации в результате реформ 2003–2009 гг. прошел процесс увеличения зависимости региональной политической элиты от федеральной власти, что подтверждено результатами голосования на территории республики [6, 178].

В середине 2011 г. публикуется коллективная монография научных сотрудников Чувашского государственного института гуманитарных наук под названием «Чувашская Республика: социокультурный портрет». Как видно из названия, в издании рассматриваются конкретные изменения социальной, культурной, экономической, а также политической жизни народонаселения Чувашской Республики на основе социологических исследований 1995–2008 гг. Одна из глав труда всецело посвящена органам государственного и муниципального управления Чувашии.

В монографии упомянуты любопытные социологические факты, описывающие портрет управленческого корпуса республики по критериям образования, возраста, стажа работы, пола и этнической принадлежности. Она прямо затрагивает вопросы электоральной политики, так, ученые сходятся во мнении, что для населения Чувашии характерна низкая гражданская активность. Однако исследователи подчеркивают парадоксальную ситуацию: несмотря на высокую степень недовольства работой чиновников и органов правопорядка, население все больше продолжает поддерживать действующие государственные органы власти на выборах [16, 175–177]. Приведенная в монографии информация представляет огромный интерес для исследователей вопроса электоральной политики, она может быть использована в качестве супплементарной или основной работы для написания научных трудов по ряду тем социологического, исторического или политического характера.

**Резюме.** В результате вышеприведенного историографического анализа можно резюмировать, что развитие тематики проблемы электоральной политики Чувашской Республики в постсоветский период носит качественный характер, так как выделяется

устойчивая тенденция пополнения историографического фонда в сторону количественного и качественного изменения. Заинтересованность представителей различных отраслей наук в рассматриваемом вопросе, среди которых историки, социологи, политологи и юристы, обуславливает качественное изменение в сторону диверсификации изучения отдельных составляющих поставленного вопроса.

На основе проведенного анализа можно выделить определенную периодизацию процесса становления и дальнейшего развития электоральной политики в Чувашской Республике в 1991–2012 гг.

Первый этап (1991–1993 гг.) – этап формирования законодательной базы региона и реформирования органов государственной власти, сопровождавшийся сбором и публикацией конкретных научных исторических, социологических и политических знаний по вопросам электоральной политики республики. Хронологически этап затрагивает события учреждения института президентства Чувашской Республики в 1991 г. и дальнейшего отдаления региональной власти от центра в результате конституционного кризиса 1992–1993 гг., а также трагических событий сентября – октября 1993 г. в столице Российской Федерации.

Второй этап (1993–2004 гг.) – это пополнение историографии за счет неизбежной диверсификации проблемы электоральной политики, появления специальных политических институтов, ответственных за проведение электорального процесса, а также проведения ряда реформ с целью централизации государства и унификации законодательства. В историографии начинает преобладать критический анализ существующих источников, продолжается публикация все нового материала, затрагивающего наиболее важные вопросы электоральной политики. На этом этапе огромную роль начинают играть СМИ, в том числе партийная периодика.

Характерными чертами третьего этапа (с 2004 г.) являются приток нового поколения исследователей и дальнейшая публикация авторских работ по узким вопросам государственного строительства и электоральной политики в республике и в округе. Некоторая новизна указанных работ заключается в сравнении процесса становления и развития электоральных систем в других регионах страны с опытом Чувашской Республики. На этом этапе возрастает интерес исследователей из других регионов к изучению темы региональной электоральной политики в Чувашии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, В. В. Эволюция национально-государственного строительства в республиках Среднего Поволжья в 1985–2008 гг.: исторический опыт и уроки : автореф. дис. ... д-ра ист. наук : 07.00.02 / В. В. Андреев. – Самара, 2010. – 44 с.
2. Захаров, Д. А. Национальная государственность Чувашии в условиях распада Советского Союза и становления российского федерализма (1990–1993 гг.) / Д. А. Захаров. – Чебоксары : Атолл, 2006. – 136 с.
3. Захаров, Д. А. Институт президентства в Чувашии (1991–2000 гг.) / Д. А. Захаров. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2004. – 116 с.
4. Карпов, А. В. Избирательные кампании 1991–2001 годов в становлении института президентства Марий Эл и Чувашии: общественно-политический и социально-демографический аспекты : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 23.00.01 / А. В. Карпов. – Чебоксары, 2004. – 24 с.
5. Кирчанов, М. В. Региональная модель политического развития в Российской Федерации / М. В. Кирчанов // Регионология. – 2010. – № 3. – С. 13–17.
6. Кынев, А. В. Выборы парламентов российских регионов 2003–2009. Первый цикл внедрения пропорциональной избирательной системы / А. В. Кынев. – М. : Панорама, 2009. – 516 с.

7. *Линик, Л. Н.* Институт президентства в Чувашской Республике: становление и развитие / Л. Н. Линик, О. М. Ефимов. – Чебоксары : Печатный дом Брындиных, 2007. – 137 с.
8. *Линик, Л. Н.* Становление и развитие избирательной системы Чувашской Республики / Л. Н. Линик. – Чебоксары : ИПК «Чувашия», 2003. – 136 с.
9. *Линик, Л. Н.* Особенности развития избирательной системы республик Поволжского региона / Л. Н. Линик. – Чебоксары : ИПК «Чувашия», 2002. – 279 с.
10. *Представительные органы государственной власти Чувашии* / Госсовет Чуваш. Респ. ; под общ. ред. М. А. Михайловского ; отв. за вып. А. С. Иванов и др. – Чебоксары : СВ-Пресс, 2004. – 246 с.
11. *Тафаев, Г. И.* Чувашская ССР в условиях многопартийности / Г. И. Тафаев. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 1991. – 92 с.
12. *Тафаев, Г. И.* Демократическое движение Чувашии / Г. И. Тафаев. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 1992. – 114 с.
13. *Тафаев, Г. И.* Проблемы становления региональной многопартийности / Г. И. Тафаев. – Чебоксары : Б. и., 1993. – 121 с.
14. *Филиппов, В. Р.* Чувашия девяностых: этнополитический очерк / В. Р. Филиппов. – М. : Центр цивилизационных и региональных исследований РАН, 2009. – 250 с.
15. *Филиппов, Н. К.* Конституция Чувашской Республики. Комментарий / Н. К. Филиппов. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2003. – 310 с.
16. *Чувашская Республика: социокультурный портрет* / под ред. И. И. Бойко, В. Г. Харитоновой, Д. М. Шабунина. – Чебоксары : ЧГИГН, 2011. – 192 с.
17. *Шабунин, Д. М.* Политическая трансформация региона. Изменения государственных институтов и конституционный процесс в Чувашской Республике / Д. М. Шабунин. – Чебоксары : Б. и., 1999. – 89 с.
18. *Шумилов, А. В.* Особенности электорального процесса в Российской Федерации: региональный аспект : автореф. дис. ... канд. полит. наук : 23.00.02 / А. В. Шумилов. – М., 2007. – 22 с.

УДК [371(470+571)]

**ПРИОРИТЕТНЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ»:  
ПРОГРАММА И ИТОГИ РЕАЛИЗАЦИИ  
В ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ В 2009–2011 гг.**

**PRIORITY NATIONAL PROJECT «EDUCATION»:  
PROGRAM AND RESULTS IN THE CHUVASH REPUBLIC IN 2009–2011**

**Т. С. Урачаева**

**T. S. Urachaeva**

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

**Аннотация.** Статья посвящена изучению планов развития приоритетного национального проекта «Образование» в России на 2009–2012 гг. и их реализации в Чувашии (2009–2011 гг.) по направлениям: поощрение лучших учителей, доплаты классным руководителям, подключение к сети Интернет, дистанционное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья, государственная поддержка содержания детей в дошкольных образовательных учреждениях, реконструкция детских домов и школ-интернатов.

**Abstract.** The article considers the development plans of the priority national project «Education» in Russia in 2009–2012 and implementation of these plans in Chuvashia (2009–2011) in the directions: encouragement of the best teachers, bonuses for class teachers, connection to the Internet, distance education for disabled children, state support for children in preschool educational institutions, reconstruction of orphanages and boarding schools.

**Ключевые слова:** *приоритетный национальный проект «Образование», целевые программы, модернизация системы образования.*

**Keywords:** *priority national project «Education», target programs, modernization of education system.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Реализация на территории Чувашии приоритетного национального проекта «Образование», имеющего огромное значение для дальнейшего развития России и ее субъектов, до настоящего времени не становилась объектом специального научного изучения. В предшествующие годы (2006–2008 гг.) были достигнуты определенные успехи в ряде направлений в этой сфере: поощрение школ и учителей, участвующих в инновационных программах обучения, что повысило долю школьников, которые стали обучаться в современных условиях; усовершенствование системы школьного питания; обеспечение школ автобусами для доставки ребят к месту обучения, что способствовало возможности их активного участия в различных культурных и спортивных мероприятиях, проводимых в районных и городских центрах. Все школы получили доступ к образовательным ресурсам через Интернет, а талантливой молодежи оказывалась государственная поддержка.

**Материал и методика исследований.** В процессе исследований изучались программы реализации приоритетного национального проекта «Образование», анализировались сведения о выполнении сетевого графика реализации приоритетного национального проекта «Образование», результаты мониторинга и контроля за реализацией данного проекта на территории Чувашии, нормативные акты Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. В исследовании применялись сравнительно-исторический и статистический методы.

**Результаты исследований и их обсуждение.** В ходе реализации проекта «Образование» в 2009–2012 гг. планировалось решить новые задачи, в том числе: развитие дистанционного обучения детей-инвалидов; увеличение доли школьников, обучающихся в современных условиях (проект «Современная школа»); развитие муниципальных программ по созданию оптимальных условий для образования детей дошкольного возраста; организация обучения на подготовительных отделениях в 32 вузах 5 тыс. лиц, отслуживших по контракту не менее 3 лет в Вооруженных силах РФ. На реализацию этих проектов государство планировало выделить в 2009 г. 13,8 млрд руб., в 2010 г. – 18,3 млрд руб., в 2011 г. – 18,3 млрд руб., в 2012 г. – 17,7 млрд руб., то есть всего за четыре года – 68,1 млрд руб. [4].

Кроме того, предусматривалось продолжение стимулирования субъектов Российской Федерации, комплексно применяющих новые современные организационно-экономические механизмы в системе общего образования, а также лучших учителей и талантливой молодежи.

Наряду с развитием системы федеральных университетов была поставлена задача развития сети национальных исследовательских университетов. Для этих целей из федерального бюджета планировалось выделить в 2009 г. 14,75 млрд руб., в 2010 г. – 18,95 млрд руб., в 2011 г. – 20,45 млрд руб., в 2012 г. – 20,65 млрд руб. Всего было запланировано за четыре года выделить средства из федерального бюджета на сумму 74,8 млрд руб. [4].

Таким образом, на модернизацию институтов образования предполагалось выделить средства с возрастанием суммы в 2010 и 2011 гг. в 1,34 раза по сравнению с 2009 г. Суммы, которые предполагались выделить на развитие инновационного характера базового образования, должны были расти из года в год: в 2010 г. – в 1,28 раза по сравнению с 2009 г., в 2011 г. – в 1,07 раза по отношению к 2010 г. и в 2012 г. – в 1,01 раза по сравнению с 2011 г. В итоге разница сумм 2012 г. и 2009 г. должна была достигнуть 5,9 млрд руб. [2]. Расходы в целом с учетом других направлений проекта «Образование» были запланированы на 2009 г. в размере 31,75 млрд руб., в 2012 г. – 40,1 млрд руб. [4].

Достаточно значительная работа была проведена по реализации приоритетного национального проекта «Образование» в Чувашской Республике. Так, в 2009 г. сумма денежного поощрения 110 лучших учителей составила 11 млн руб., т. е. по 100 тыс. руб. в год каждому учителю. Из республиканского бюджета на поощрение 30 педагогических работников дошкольных образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования детей было выделено 300 тыс. руб. В 2010 г. количество бюджетных средств и число поощренных учителей уменьшилось (2,2 млн руб. для 11 лучших учителей), но зато резко возросли суммы, выделяемые из консолидированного бюджета Чувашской Республики, – 10,6 млн руб. (200 премий по 50 тыс. руб., 30 премий по 20 тыс. руб.). Таким образом, общая сумма составила 12,8 млн руб., что в 1,13 раза превышало финансирование в 2009 г. [5].

В 2011 г. на поощрение лучших учителей в федеральном бюджете было предусмотрено 2,2 млн руб. (11 грантов по 200 тыс. рублей), т. е. показатели остались такими же, как и в 2010 г. Из республиканского бюджета было выделено всего 0,6 млн руб. (30 грантов по 20 тыс. руб.) [3, 6].

Классным руководителям (6717 чел., или 60 % от общего числа учителей) только за первое полугодие 2009 г. было выплачено более 68 млн руб. Количество участников конкурса «Самый классный классный» в 2009 г. возросло в 8 раз по сравнению с 2005 г. и составило 2495 чел. (38 % от общего числа учителей), что свидетельствует об эффективности материального поощрения классных руководителей и их возросшей активности в стремлении стать лучшими из лучших. Сельские учителя приняли более активное участие в конкурсе 2009 г. (79 % от общего числа учителей в республике) по сравнению с городскими (21 %). Низкую активность проявили педагоги города Чебоксары (11 % от общего числа учителей) и Чебоксарского района (11% от общего числа учителей), тогда как в Цивильском районе, например, в данном конкурсе приняли участие 92 % учителей [7].

Борьба за звание лучших педагогов велась и среди молодежи в номинации «Молодые классные руководители». В 2010 г. наблюдался рост числа классных руководителей – 6,5 тыс. чел. (70 % от общего числа учителей) – при уменьшении общего количества учителей на 217 чел. по сравнению с предыдущим годом (на 3,7 %). На конкурс «Самый классный классный» из федерального бюджета было выделено 87,8 млн руб., из консолидированного бюджета республики – 14,73 млн руб. В этом конкурсе в 2010 г. участвовали 3200 чел. (50,9 % классных руководителей). Результатом улучшения качества воспитательной работы явилось уменьшение количества преступлений (на 0,2 %), совершенных несовершеннолетними, в сравнении с 2009 г. и числа участников преступлений (на 24,4 %) [5].

В 2011 г. ежемесячное дополнительное денежное вознаграждение получало такое же количество классных руководителей. Выплаты из федерального бюджета возросли до 102,5 млн руб. (в 1,16 раза больше, чем в 2009 г.), из республиканского – 14,5 млн руб. Число участников в конкурсе «Самый классный классный» составило 2800 учителей (46 % от общего числа классных руководителей), т. е. несколько ниже, чем в предыдущий год [5]. Наблюдалось дальнейшее сокращение преступлений, совершенных несовершеннолетними.

В 2007 г. все школы Чувашии были подключены к Интернету, оплата за пользование которым в течение двух лет осуществлялась за счет федерального бюджета. В 2009 г. все общеобразовательные учреждения перешли от федерального провайдера к республиканскому. Средства на оплату за использование Интернета были взяты из средств республиканской целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды в Чувашской Республике на 2006–2010 гг.» в сумме: 3,0 млн руб. из республиканского бюджета и 4,8 млн руб. – из местных бюджетов [7].

Реализация программы в сфере повышения информационной культуры привела к увеличению потребления Интернет-трафика на 10 % в 2009 г. по сравнению с 2008 г. В 2009 г. на 1 компьютер приходилось 11,7 учащихся (в 2007 г. – 25 чел.), а в базовых школах – 8 чел. Использование сети Интернет всеми 503 школами Чувашии производилось полностью за счет консолидированного бюджета республики. В целом в 2010 г. из него на внедрение современных образовательных технологий было выделено 7,03 млн рублей. Была продолжена работа по созданию единой системы защиты компьютеров школ от информации негативного характера, которая несовместима с задачами обучения

и воспитания учащихся. В 2010 г. на один компьютер приходилось 10 школьников (в базовых школах – 7 чел.) при среднем показателе по России 14 чел. на один компьютер. В 2011 г. выделяемая из консолидированного фонда Чувашской Республики сумма составила 2,23 млн руб. [6].

В соответствии с реализацией направления «Дистанционное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья», обозначенного в плане на 2009 г., республика покрылась сетью экспериментальных площадок «Надомная школа с дистанционной моделью образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интеграции» (на базе школ г. Новочебоксарска, г. Шумерли и г. Канаша). Обучение в этих школах началось в сентябре 2009 г. На базе СОШ № 59 г. Чебоксары к этому времени получали дистанционное образование 20 учащихся 3–11 классов. В 2010 г. были выделены средства на дальнейшее развитие и совершенствование дистанционного образования: из федерального бюджета – 26,49 млн руб., из консолидированного бюджета Чувашской Республики – 1,4 млн руб. Продолжала функционировать система, созданная в предыдущие годы, а в конце 2009 г. начал работать Республиканский центр дистанционного образования детей-инвалидов, в котором в 2010 г. обучалось 34 ребенка. Этой же благородной задаче подчинена вновь сформированная республиканская система, включающая сеть из 44 дистанционных муниципальных школ, в которых обучаются 66 детей. Всего в 2010 г. по такой форме обучалось 156 учащихся. В 2011 г. на эти цели было выделено более 28 млн руб. из федерального бюджета и 3 млн руб. из республиканского бюджета [2].

Продолжала осуществляться государственная поддержка содержания детей в дошкольных образовательных учреждениях. В 2009 г. размер субсидий из федерального бюджета составил 91960 тыс. рублей, средний размер компенсаций – 132 руб. в месяц (при среднем размере родительской платы 42 руб. в месяц). В 2010 г. поддержка содержания детей в дошкольных образовательных учреждениях составила ту же сумму – 91960 тыс. рублей – исключительно из консолидированного бюджета Чувашской Республики. Эта тенденция была продолжена и в 2011 г. Было выделено на эти цели 85992,0 тыс. руб. [6].

В связи с развитием семейных форм жизнеустройства детей-сирот и уменьшением наполняемости детских домов и школ-интернатов сеть последних сократилась, что, однако, порождает проблемы с использованием оставшихся вполне пригодных к эксплуатации зданий и оборудования, а также трудоустройством работников. Такая ситуация наблюдалась, например, при ликвидации Чурачикской школы-интерната. Некоторые дети, не ужившиеся в семьях, в которые их определили, начинали бродяжничать и собирать милостыню.

Остаются и трудности, состоящие в том, что каждый второй ученик из этой системы – инвалид, 27 % имеют братьев и сестер и могут быть переданы в семью только вместе. У 16 % таких детей один из родителей отбывает наказание в местах лишения свободы и по закону после освобождения имеет право вернуть себе ребенка из принявшей его семьи. В 2011 г. в Чувашии проживало 4247 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Из них 92 % детей (3911 чел.) живут в семьях усыновителей, опекунов, попечителей, остальные живут в домах ребенка и интернатах [6].

В 2011 г. началась реализация нового направления приоритетного национального проекта «Образование» «Обеспечение доступности школьного образования», основное содержание которого состоит в повышении квалификации кадров управления, внедрении в жизнь таких моделей дошкольного образования, которые обеспечивали бы его доступ-

ность для всех нуждающихся, максимальный охват такой системой образования всех детей старшего дошкольного возраста. Следует отметить, что проблемы повышения квалификации педагогических кадров изучались с точки зрения моделирования системы повышения квалификации в условиях модернизации российского образования [1].

**Резюме.** В процессе реализации приоритетного национального проекта «Образование» в 2009–2011 гг. были достигнуты результаты по всем его направлениям, позволившие модернизировать систему образования в Чувашской Республике, что способствовало поднятию ее на новый уровень. Значительную роль в этом играют федеральные бюджетные субсидии, величина которых из года в год увеличивалась, однако в ряде направлений и республика вносит свой вклад, а в отдельных случаях и полностью финансирует их. Следует отметить, что выделенные из федерального и республиканского бюджетов средства на исследуемые направления приоритетного национального проекта «Образование» в 2009–2011 гг. были реализованы полностью и, таким образом, задачи, поставленные в планах, выполнены. В ходе реализации проекта в различные годы открывались другие направления, которые наполняли приоритетный национальный проект «Образование» новым, более объемным и глубоким содержанием, что способствует ее кардинальному улучшению и прогрессу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванов, Д. Е.* Моделирование системы повышения квалификации педагогических кадров в условиях модернизации российского образования / Д. Е. Иванов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1 (73). Ч. 1. – С. 50–55.
2. *Информация* о реализации приоритетного национального проекта «Образование» на территории Чувашской Республики за I полугодие 2011 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.cap.ru/SiteMap.aspx?gov\\_id=13&id=998674](http://www.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=13&id=998674).
3. *Протокол* заседания Совета по реализации приоритетных национальных проектов при Президенте Чувашской Республики № 1 / Чебоксары, 29 января 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.cap.ru/SiteMap.aspx?gov\\_id=13&id=784220](http://www.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=13&id=784220).
4. *Распоряжение* Кабинета Министров Чувашской Республики от 16.02.2012 г. №84-р «Комплекс мер по модернизации системы общего образования Чувашской Республики в 2012 г.». – Чебоксары, 2009.
5. *Результаты* мониторинга и контроля за реализацией приоритетного национального проекта «Образование» на территории Чувашской Республики в 2010 г. / Сетевой график Минобразования Чувашии 12 марта 2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.cap.ru/SiteMap.aspx?gov\\_id=13&id=784220](http://www.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=13&id=784220).
6. *Результаты* мониторинга и контроля за реализацией приоритетного национального проекта «Образование» на территории Чувашской Республики в 2011 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.cap.ru/SiteMap.aspx?gov\\_id=13&id=1197862](http://www.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=13&id=1197862).
7. *Сведения* о выполнении сетевого графика реализации приоритетного национального проекта «Образование» на 1 января 2010 г. в Чувашской Республике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.cap.ru/SiteMap.aspx?gov\\_id=13&id=784220](http://www.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=13&id=784220).

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 82-94:821.511.152

### ИСТОРИКО-БИОГРАФИЧЕСКИЙ ЖАНР В НАЦИОНАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ МОРДОВИИ

### HISTORICAL AND BIOGRAPHICAL GENRE IN MORDOVIAN NATIONAL LITERARY DISCOURSE

Ю. Г. Антонов, С. В. Шеянова

Y. G. Antonov, S. V. Sheyanova

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

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования специфики функционирования историко-биографического жанра в современном литературном пространстве Мордовии, национально-эстетического своеобразия историко-биографических романа и драмы, индивидуально-авторской концепции истории и роли личности в ней, особенностей образного ее воплощения в поэтической структуре произведений.

**Abstract.** The article presents the results of studying the specificity of functioning genre of the historical biography in the modern literary space of Mordovia, national and aesthetic peculiarity of historical and biographical novels and dramas, author's conception of history and the role of personality in history, and specific features of imageries in the poetic structure of literary works.

**Ключевые слова:** *историко-биографический роман, историко-биографическая драма, личность, образ, документализм, художественный вымысел.*

**Keywords:** *historical and biographical novel, historical and biographical drama, personality, image, actuality, fiction.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** В отечественном литературоведении проблемы жанра биографии, логики его парадигматических связей, механизма взаимодействия периферийных форм, эстетических принципов формирования историко-биографического нарратива как оригинального явления художественного творчества находят решение в работах Д. С. Лихачева [14], С. С. Аверинцева [1], Л. Я. Гинзбург [5], Г. Е. Померанцевой [15], Д. А. Жукова [9], П. С. Глушакова [6] и др. С. С. Аверинцев

вслед за М. М. Бахтиным не только считает биографию индивида «самым интересным из сюжетов» [2, 56], но и присваивает античной биографии значительную историко-культурную роль в развитии европейской литературы нового времени и основную – в зарождении романа. По утверждению ученого, «без моралистико-биографического импульса было бы невозможно центральное явление новоевропейской культуры – роман» [2, 56].

Однако до настоящего времени не представлено каноническое определение жанра биографии. Неопределенность контуров и недостаточная изученность «биографического жанра» обусловили актуальность и особый интерес к нему. Мы исходим из понимания жанра биографии как особой формы литературного творчества со своими законами поэтического и стилевого функционирования. Художественная биография, на наш взгляд, является внешним выражением внутреннего, поэтому формирование сюжета произведения подчинено не хронологии, а логике психолого-эстетического порядка. В мордовской литературе эстетическая составляющая данного жанра наполняется национальной спецификой, так как, по утверждению исследователей, отдельное произведение или творчество в целом «в генетическом плане находятся в непосредственной связи с культурной действительностью автора» [11, 60].

Историко-биографический жанр – это своеобразный художественный диалог эпох и культур. «Диалогизм» жанра обеспечивает ему функциональность и востребованность в литературном процессе. В мордовской литературе последних десятилетий историко-биографическая проза эволюционирует, представляя образцы художественного синтеза модели личностного мира и национальной картины бытия. Несмотря на очевидную актуальность, в литературной критике Мордовии проблема жанра исторической биографии не нашла должного филологического изучения. Отдельные ее аспекты рассмотрены в работах Е. И. Чернова [19], Т. В. Гераськина [4], Е. А. Федосеевой [18]. Между тем в современный период развития литературы Мордовии биография исторического лица, воплощенная в различных жанрах и жанровых формах (историко-биографический роман, драма, повесть, очерк) и являющаяся активным компонентом художественного творчества, требует постоянного внимания со стороны исследователей.

**Материал и методика исследований.** Материал исследования составили художественно наиболее значимые произведения мордовских писателей – историко-биографические романы и драмы А. Доронина, А. Терешкина, А. Пудина. Особое внимание было уделено рассмотрению проблем синтеза в эстетическом целом документальности и художественности, анализу поэтических средств воссоздания образа исторического лица. В работе применялись историко-типологический, сравнительно-сопоставительный методы анализа, позволившие исследовать специфику функционирования историко-биографического жанра на богатом национально-художественном материале.

**Результаты исследований и их обсуждение.** В мордовской литературно-художественной системе биография исторического лица находит воплощение в произведениях крупных форм – историко-биографических романах и драмах, получивших интенсивное развитие с 1970-х годов, на рубеже XX–XXI веков представленных высокохудожественными образцами.

Жанровая модификация историко-биографического романа реализована в творчестве народного писателя Мордовии А. Доронина, автора романов «Тени колоколов» [8], «Кузьма Алексеев» [7], поднявших национальную романную словесность на качественно новый уровень художественно-эстетического развития. Писатель выступает наследником традиций историко-биографической прозы, заявленной в творчестве К. Абрамова («Сын

эрзянский»), М. Петрова («Румянцев-Задунайский», «Боярин Российского флота»). Однако романы А. Доронины стали фактом своеобразного переосмысления исторического жанра. Выразилось это в синтезе триады: художественная действительность как средство национального самопознания, история как экспликация ценности человеческой судьбы, культурно-эстетическая интерпретация истории. Аспекты исследования романиста – историческое явление (события, факты), личностная самореализация, историко-национальный контекст – предстают в органичной взаимосвязи, приводят к гносеологическому осмыслению исторических явлений и фактов биографии отдельных лиц, к фило-софской интерпретации субстанциальных проблем бытия.

Данные тенденции в полной мере отразились в романе «Тени колоколов», воссоздающем образ одного из ярких представителей эрзянского народа – патриарха всея Руси Никона. А. Доронин поставил перед собой сложную задачу: переосмыслить хрестоматийный образ Никона как реформатора и государственного деятеля и создать образ живого человека, тесно связанного со своими национальными корнями. Опираясь на архивный материал, исторические исследования, но не оказываясь в плену фактографии, прозаик выстраивает художественную версию, совмещающую в себе концепцию личности исторического деятеля и позицию человека, не нашедшего душевной гармонии, терзаемого сомнениями, не сумевшего полностью реализовать свой потенциал. Своеобразным методом познания индивидуальности в романе становится углубленный интерес к внутренним противоречиям человеческой личности (сложная работа сознания, душевные порывы, психологические нюансы), что обуславливает зарождение и развитие сложного внутреннего конфликта.

А. Доронин восстанавливает основные вехи биографии Никона, повествование отражает его деятельность в качестве архиепископа Юрьевского монастыря, митрополита Новгородского, патриарха всея Руси, проецирует роль Никона в политической, культурной жизни XVII века. Однако автору важны и те страницы жизни героя, которые остались за рамками истории. Именно этим стремлением мотивированы обширные воспоминания и ретроспективные размышления, возвращающие читателю детство, юность, мирскую жизнь будущего патриарха. «Было Никону что вспомнить и о чем пожалеть. Какие только пути-дороги не прошел он за всю свою жизнь, каких людей не повидал! Алексей Михайлович святым его считает, к советам его прислушивается. А какая уж тут святость... Сколько греха за свою жизнь принял! Одиночество душит: ни одного близкого человека нет рядом. Была жена любимая, сыновья... А теперь только монахи кругом. И монастырские стены давят» [8, 17]. Ретроспекция как своеобразная экспозиция героя перерастает во вторую функцию – средства психологического анализа. Отсутствие воспоминаний Никона не нарушило бы развития действия, однако изменилось бы, сузилось содержание образа. Без них внутренний мир патриарха предстал бы обедненным, во многом нерасшифрованным.

Опираясь на точные сведения о Никоне, А. Доронин реконструирует подробности, обстоятельства его жизни, связывает разделенные во времени и пространстве эпизоды логическими или психологическими нитями. Достраивание недостающих звеньев, деталей оказывается в романе убедительным и доказательным. Писатель не просто излагает биографию известного человека, а представляет художественную интерпретацию национального характера, на примере отдельной человеческой судьбы стремится отразить сложные, противоречивые явления истории, дать читателю почувствовать эпоху со свойственной ей психологией и философией, особенным национальным колоритом.

Масштаб личности Никона позволяет А. Доронину художественно исследовать проблемы общечеловеческого содержания, изобразить эпохальные социальные конфлик-

ты, противостояние личности и власти, раскрыть вечный конфликт между добром и злом, гуманизмом и деспотизмом, а также коллизии морально-этического, психологического плана. Литературоведы сходятся во мнении о том, что «патриарх получился в романе по-настоящему значительной фигурой, обладающей мощью интеллекта» [18, 42].

Историко-биографический роман А. Доронина «Тени колоколов» – образец гармоничного синтеза художественных средств реализации образности и документального материала, осмысленного в соответствии с авторской концепцией, не только «выражающей специфику субъективного восприятия мира», но и «утверждающей вековечную, естественную связь народа с жизнью, ощущение целостности мира» [12, 120].

Традиции историко-биографического повествования продолжены А. Дорониным в романе «Кузьма Алексеев», воссоздающем восстание язычников села Сеськина Терюшевской волости Нижегородской губернии, в 1804–1810-х годах вставших на защиту веры предков, социальной и духовной свободы. Произведение построено с опорой на документальный материал – «Дело о ложном пророке-крестьянине Кузьме Алексееве», переосмысленный писателем в соответствии с художественной логикой. Согласно материалам судебного дела, «лжепророк Козьма Алексеев был публично оглашен ложным пророком и предзнаменователем и приговорен к наказанию кнутом с вырезанием ноздрей, постановлением на лбу и щеках указных литерных знаков, а потом сослан на работу в Иркутскую губернию» [10, 59]. Близких соратников Алексеева наказали соразмерно их вине – «кого публично наказали плетью, кого отдали в солдаты или сослали в Сибирь. Прочих жителей села оставили по-прежнему в вотчине, запретив им и всей Терюшевской волости из мордвы некрещеным накрепко, дабы они впредь никаких сходбищ по их мордовским обрядам не делали под опасением такового же строгого, как и Козьма Алексеева, осуждения» [10, 60]. В нарративе произведения А. Доронин нередко отступает от прямой документальности, восполняя отсутствие достоверных источников многочисленными эпизодами и описаниями, являющимися плодом художественного вымысла.

Концепция произведения связана с Кузьмой Алексеевым. Автор не только констатирует те или иные его поступки, но и анализирует их мотивы. Действия героя продиктованы религиозными принципами, желанием жить по законам предков. «Я одного хотел, – говорит Кузьма судье, – вместе с моими односельчанами продолжать традиции моего народа. А народ мой много веков поклонялся только своим богам» [7, 352]. В образе Алексеева показан историко-культурный, этнопсихологический портрет эрзянина, сохранившего древнее мифологическое мировоззрение, которым он руководствуется в сложном и противоречивом мире человеческих судеб и взаимоотношений.

Историческая биография достаточно часто востребована и мордовскими драматургами, предметом внимания которых становятся не только факты жизни отдельного человека, но и определенная социально-культурная ситуация. Только по отношению к ней жизнь человека, по нашему мнению, приобретает значение истории, особой смысловой целостности, к которой применимы понятия уникальности, индивидуальности, событийности, развития.

Историческая судьба и роль русского поэта, уроженца мордовского края Александра Полежаева, героя драмы А. Терешкина «Крестник его величества» [17], проявляются в социально-культурном контексте первой половины XIX века. В современной литературе очевидно особое внимание исторического жанра к критическим, переломным моментам исторического процесса и человеческому характеру, который находится в круговороте общественных перемен. Это, на наш взгляд, обусловлено стремлением с современных аксиологических позиций осмыслить и осознать социальные мотивы коренных революционных изменений действительности, так как художественный взгляд

«на события прошлого – это прежде всего выражение позиции по острейшим проблемам современности» [13, 125]. В драме А. Терешкина очевидно стремление «рассмотреть трагедию жизни человека как отражение исторического процесса развития России и эпическое освещение неоднозначной николаевской эпохи» [19, 129].

В персонажной сфере драмы «Крестник его величества» центральное место занимает образ Александра Полежаева, воплощающего лучшие черты передовой русской интеллигенции первой половины XIX века, черты революционера-демократа. Гармоничность характера Полежаева достигается не точным дозированием сильных и слабых сторон его личности, а их обусловленностью и взаимосвязанностью с положительными и негативными сторонами исторического движения, породившего данного человека и отражающегося в его индивидуальном облике.

Достоверное воспроизведение исторических событий и лиц сочетается в произведении с художественным вымыслом, углубляющим его идейно-смысловую значимость, придающим пьесе и спектаклю особую эмоциональную выразительность. В авторской интерпретации воспроизведена сцена допроса поэта Николаем I. Полежаев, высоко нравственный человек со сформировавшимися убеждениями, защищает жизненную позицию, смело декларируя строки из поэмы «Сашка»: «Отчизна глупая моя! / Когда тебе настанет время / Очнуться в дикости своей, / Когда ты свергнешь с себя бремя / Своих презренных палачей?» [17, 17]. Творческий вымысел в драме, на наш взгляд, не только не противоречит художественной истине, но и содействует более реалистичному раскрытию прошлого, становится неотъемлемым и важнейшим элементом историко-биографического целого.

На рубеже XX–XXI веков мордовская историко-биографическая драма переживает определенное реанимирование, что вызвано пьесами А. И. Пудина «Ой, куница играет...», «Четвертая Сибелиуса», «Дон Стефано», эксплицирующими стремление писателя художественно воссоздать образы личностей, внесших определенный вклад в развитие культуры и искусства. Если в рассмотренной выше пьесе А. Терешкина межличностный конфликт развивается в историко-социальном контексте, то в произведениях А. Пудина историческая личность находит преломление через призму нравственной проблематики.

В пьесе «Четвертая Сибелиуса» [16] драматург с точной философской и психологической трактовкой рисует неоднозначный, эмоционально глубокий образ финского композитора Яна Сибелиуса, творческой и неординарной личности. Углубление автора в духовную сущность характера заставляет его искать такие средства художественной выразительности, которые сохраняют дух творчества Сибелиуса, воссоздают его образ во всей индивидуальной неповторимости. Опора главным образом на творческую сторону характера героя, составляющую идейно-содержательную основу пьесы, позволила не только художественно полноценно раскрыть индивидуальность судьбы композитора, но и проследить глубокую философскую мысль о мире и человеке, творческом начале, духовном предназначении личности, подлинном гуманизме и патриотизме.

В 1994 году на международном театральном фестивале в финском городе Тампере состоялась премьера пьесы «Четвертая Сибелиуса». Спектакль имел большой успех на родине композитора. Данный факт – подтверждение тому, что А. Пудину удалось создать яркий, глубокий, художественно убедительный характер.

Мордовская историко-биографическая пьеса, воссоздавая в художественных персонажах и драматических конфликтах конкретных людей и исторические события, расширяет тематические и жанрово-стилевые границы мордовской драмы, связывает историю и современность глубокими философскими размышлениями о месте и роли личности в обществе.

**Резюме.** В современном историко-биографическом жанре Мордовии можно эксплицитно выделить идентичные стилевые черты: приверженность национально-литературной традиции реставрации монументально-обобщенной картины истории, атмосферы прошлых эпох, воссоздание национального характера, изображение типа правдоискателя, психологически усложненная интерпретация его духовного состояния, синтез разнообразных эстетических приемов, способствующих реанимированию активной, динамичной, разносторонней личности, сказавшей слово в истории мордовского народа и всей России.

Историко-биографические произведения имеют особое значение для социально-философского осмысления исторической судьбы мордовского народа и ярких его представителей. Художественная интерпретация исторического процесса в этом жанре призвана духовно возрождать гуманистические идеалы, этническое самосознание, укреплять чувство национальной гордости, помогать постигать постулаты бытия с опорой на национальные традиции. И бесконечно прав Ч. Айтматов, писавший, что «человек без памяти прошлого, ... человек, лишенный исторического опыта своего народа и других народов, оказывается вне исторической перспективы и способен жить только сегодняшним днем» [3, 6–7].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Аверинцев, С. С.* Плутарх и античная биография / С. С. Аверинцев. – М. : Наука, 1973. – 277 с.
2. *Аверинцев, С. С.* Собрание сочинений : в 4 т. Т. 4 : Связь времен / С. С. Аверинцев ; под ред. Н. П. Аверинцевой, К. Б. Сигова. – Киев : ДУХ І ЛІТЕРА, 2005. – 448 с.
3. *Айтматов, Ч.* И дольше века длится день... : роман / Ч. Айтматов. – М. : Известия, 1986. – 432 с.
4. *Гераськин, Т. В.* Творчество М. Т. Петрова и развитие традиций исторического романа в современной мордовской литературе : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.02 / Т. В. Гераськин. – Саранск, 1996. – 22 с.
5. *Гинзбург, Л. Я.* О литературном герое / Л. Я. Гинзбург. – Л. : Сов. писатель, 1979. – 224 с.
6. *Глушаков, П. С.* Проблемы типологии и функционирования историко-биографического жанра в литературе русского зарубежья [Электронный ресурс] / П. С. Глушаков. – URL: <http://www.riku.ru/coll/coll8.html>.
7. *Доронин, А.* Кузьма Алексеев : роман / А. Доронин ; пер. с морд.-эрз. Е. Голубчик. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2008. – 368 с.
8. *Доронин, А.* Тени колоколов : роман / А. Доронин ; пер. с морд.-эрз. Е. М. Голубчик. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 2004. – 400 с.
9. *Жуков, Д. А.* Биография биографии : размышления о жанре / Д. А. Жуков. – М. : Сов. Россия, 1980. – 136 с.
10. *Зевакин, М. И.* Кузьма Алексеев / М. И. Зевакин. – Саранск : Мордгиз, 1936. – 72 с.
11. *Иванова, Е. Ю.* Художественно-философская концепция счастья в поэзии Алексея Воробьева в контексте национально-культурных традиций // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). Ч. 1. – С. 60–70.
12. *Кузнецова, Т. Л.* Творчество В. Савина и коми проза конца XX – начала XXI в.: особенности мироотношения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3 (67). Ч. 2. – С. 117–121.
13. *Кузьмина, Л. Л.* Проблемы и характеры в повестях Л. Таллерова «Архип – внук Архипа», «Чтобы жить» // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 3 (75). – С. 125–129.
14. *Лихачев, Д. С.* Человек в литературе Древней Руси. – 2-е изд. / Д. С. Лихачев. – М. : Наука, 1970. – 180 с.
15. *Померанцева, Г. Е.* Биография в потоке времени / Г. Померанцева. – М. : Книга, 1987. – 336 с.
16. *Пудин, А.* Четвертая Сибелиуса / А. Пудин // Пудин А. Ой, куница играет... : пьесы. – Саранск : Б. и., 1998. – С. 345–412.
17. *Терешкин, А.* Пьесы / А. Терешкин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1986. – 240 с.
18. *Федосеева, Е. А.* Исторический роман Мордовии / Е. А. Федосеева. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2000. – 48 с.
19. *Чернов, Е. И.* Драматурги Мордовии / Е. И. Чернов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1991. – 190 с.

УДК 821.511.1:81.511.131(045)

**СЕМАНТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ СТРУКТУРЫ ЯЗЫКА  
В ПОВЕСТИ УДМУРТСКОГО ПРОЗАИКА Г. ПЕРЕВОЩИКОВА  
«В ПОРУ ЦВЕТЕНИЯ ЗЕМЛЯНИКИ»**

**SEMANTIC LEVEL OF LANGUAGE STRUCTURE IN «WHEN STRAWBERRIES  
ARE IN BLOSSOM» STORY BY UDMURT PROSE WRITER G. PEREVOSCHIKOV**

**Е. А. Булычева, Т. И. Зайцева**

**E. A. Bulycheva, T. I. Zaytseva**

*ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск*

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы языка современного удмуртского прозаика Г. К. Перевощикова, раскрыты особенности организации структуры текста в повести «В пору цветения земляники» на семантическом уровне.

**Abstract.** The article deals with the language of the modern Udmurt prose writer G. K. Perevoschikov, reveals the features of the semantic level of the text structure in «When strawberries are in blossom» story.

**Ключевые слова:** *удмуртская проза, удмуртский язык, язык писателя, художественный текст, лингвистический анализ текста.*

**Keywords:** *Udmurt prose, Udmurt language, language, literary text, linguistic analysis of the text.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Возросший интерес современной науки к литературно-языковой культуре народов России обуславливает новые аспекты изучения творчества национальных писателей. Новая направленность в исследовании творческой индивидуальности писателя определена ориентацией науки на языковую личность автора, обращенного к познанию мира и человека как главного идейно-эстетического объекта художественного слова, на постижение структурно-семантической организации художественного текста, способов и методов его смысловой интерпретации. Анализ особенностей организации структуры художественного текста на семантическом уровне – одна из актуальных задач современной удмуртской филологии.

**Материал и методика исследований.** Исследование проводилось на материале художественного текста повести Г. Перевощикова «Узы сяськаян вакытэ» («В пору цветения земляники», 2002). Опираясь на филологические исследования К. А. Долинина [3], И. Р. Гальперина [1], Л. А. Новикова [7], П. Е. Суворовой [10] и др., мы определили методику анализа повести как логичное рассмотрение литературного и лингвистического уровней художественного текста, дающее возможность проникнуть в смысловую глубину произведения. В работе использованы системный, типологический, концептуальный методы анализа.

**Результаты исследований и их обсуждение.** Включением в языковой анализ произведения явилась общая характеристика художественного содержания текста. Языковому анализу подвергается типовой эпизод повести Г. Перевощикова «В пору цветения земляники», раскрывающий характерные средства его языкового выражения.

Творчество удмуртского прозаика Г. К. Перевощикова (1937), его художественные искания концентрируют в себе и наиболее объективно отражают идейно-эстетические процессы, характерные для удмуртской прозы на разных этапах ее исторического развития. Языковой дар, мастерство писателя позволили ему в изменившейся литературной ситуации современности реализовать в своих произведениях новаторские художественно-изобразительные приемы, сыграть важную роль в развитии национальной языковой культуры. Внимание читателя к творчеству писателя усилено тем, что в 2005 году повесть Г. Перевощикова «В пору цветения земляники» была отмечена главной литературной премией общества М. А. Кастрена (Финляндия).

Герой повести, интеллигент-удмурт, находясь в пограничной ситуации между жизнью и смертью, вступает в диалог с самим собой, в нем пробуждается осознание себя как личности. В художественном раскрытии напряженной внутренней жизни человека для писателя особо важным становится воссоздание различных ситуативных контекстов посредством внутренних взаимосвязей элементов текста, обеспечивающих его смысловую целостность. Следует заметить, что некоторые удмуртские филологи язык произведений Г. Перевощикова оценивали достаточно негативно, укоряли писателя за введение в речь персонажей диалектизмов северного удмуртского говора, за нетрадиционную композиционно-речевую организацию текста и др. Характерна в этом ряду статья Б. Каракулова с весьма показательным названием «Музьемлы сьяна кыллы но йыбырттоно: "Йыбыртты музьемлы" трилогилэн кылыз пумысен коня ке малпанъес» («Кроме земли надо и слову поклониться: некоторые размышления о языке трилогии "Поклонись земле" Г. Перевощикова») [6]. Между тем, писатель «придал большое значение ударно-смысловому слову фразы, что позволило ему выразить то медлительность, то торопливость речи персонажа, сделать фразу прерывистой, короткой, создавать неожиданные ассоциативные связи» [4].

На примере фрагмента повести рассмотрим особенности языка писателя: *Зазырес куараез утыр пуксьыса, лябомыса, Юрий Сергеевич выльысь чалмиз. Зэм, синдуръесыз али оз подиське. Соин ик со адзиз: татчыозь кынмем кадь сьлэм, пал кыл но верамтэ Лизаезлэн бур кыыз ас кожаз выллем нылызлэн кусказ зыгыртиськиз но, бадзымак усьтиськыса былкьмем синъесыз вузектизы. Оз, со али но оз вырзылы, номыр оз вазылы – курыт синву шапыкъесыз гинэ кодэктэм бамъесыз вылти шарак питыразы но отияз чурен-чурен оръяськызы. Ма, бордаз жиптиськем Машазы но озы ик куаратэк бордиз – тудзем синвузэ шодылытэк, вогыръяськись ымдуръесэ куртчылыса* [8, 324] 'Как только его сильный, слабый голос скоро осел, Юрий Семенович вновь затих. Правда, прорези его глаз теперь не сомкнулись. Он увидел: правая рука Лизы, до сих пор стоявшей словно застывшая и ни слова не проронившей, словно сама по себе обвила талию дочери, а ее широко раскрытые глаза стали мокрыми. Нет, она и сейчас стояла неподвижно, ничего не произносила – только горькие слезы быстро скатились по ее бледным щекам, капельками покатались и струйками-струйками разлились. Да, и прижавшаяся (к матери) Маша также плакала без голоса – не чувствуя своих слез, кусая трясущиеся губы' (букв. перев.).

Связность текста на уровне семантики характеризуется тематическим повтором концептуальной группы слов, указывающих на внутреннее состояние героя, чувствующе-

го близкую смерть, свой уход в иной мир. В этом ряду особо важную нагрузку несут глаголы и глагольные конструкции: *Куараез пуксьыса, лябомыса... чалмиз* 'сиплый, слабый голос ... затих', *адзиз* 'увидел', *былькэм синъесыз вузектизы* 'широко раскрытые глаза стали мокрыми, *оз вырзылы* 'стояла неподвижно', *оз вазьылы* 'не произносила', *синвуосыз шапыкен птыразы – оръяськызы* 'слезы капельками покатились и струйками разлились', *куаратэк бордиз, синвуоссэ шодтэк ымдуръессэ куртчылыса* 'плакала без голоса – не чувствуя слез, кусая трясущиеся губы'. Употребляются как положительные, так и отрицательные формы глаголов прошедшего времени.

Глагол «плакать» варьируется в тексте неоднократно, указывая на безутешное горе присутствующих людей при смерти близкого им человека.

Процесс усиления внутреннего драматического состояния человека выражен через следующий ряд глаголов: *вузектизы* 'повлажнели', *птыразы* 'покатились', *оръяськызы* 'разлились', *бордиз* 'плакал', но в то же время на звуковом уровне происходит противоположное. Так, если в начале эпизода указывается *зазырес куараез пуксьыса* 'сиплый, слабый голос', то в конце – *куаратэк бордиз* 'букв. плакал без голоса', что воссоздает полную тишину, воцарившуюся в палате больницы. Дейктические повторы в данном тексте более характерны для местоимения (Юрий Сергеевич ...со (он) ...со (он)), чем для глаголов.

С точки зрения текстообразующих грамматических связей в рассматриваемом фрагменте повести Г. Перевощикова примечательна грамматическая семантика глаголов, выраженная в приведенном отрывке глаголами прошедшего времени и единством грамматических форм 3-го лица: *чалмиз* 'замолчал', *бордиз* 'плакал', *оз вырзылы* 'не шевельнулась', *оз вазьылы* 'не произносила'.

Казалось бы, для усиления сиюминутности впечатлений Г. Перевошиков мог активно использовать глаголы настоящего времени, наиболее ярко воспроизводящие картину расставания героя с «белым светом». Однако использование глаголов прошедшего времени создает прагматический аспект связности текста, который будто бы «запрограммирован» автором, обусловлен его творческим замыслом. Особо важно то, что автор деепричастный оборот отделяет не запятой, а вопреки законам пунктуации удмуртского языка употребляет тире, тем самым усиливая неполноту синтаксической конструкции.

*Ма, бордаз життиськем Машазы но озьы ик куаратэк бордиз – тудзем синвузэ шодылытэк, вогыръяськысь ымдуръессэ куртчылыса.* 'Да, прижавшаяся (к матери) Маша также плакала без голоса – не чувствуя своих слез, кусая трясущиеся губы'.

Поскольку основной коммуникативной функцией текста является передача и хранение информации, здесь связность – смысловая, получающая эксплицитное языковое выражение. Анализ литературного текста в данном аспекте представлен в работах Е. А. Захаровой [5], Л. И. Петриевой, Е. С. Ерастовой [9], М. В. Ганина [2], теоретические выводы которых подтверждает рассматриваемый нами материал эпизода повести Г. Перевощикова «Узы сяськаян вакытэ» посредством наблюдений за типом структуры языка и выражением смысла текстовых компонентов.

**Резюме.** Филологический анализ художественного текста, вопросы исследования языка и стиля писателя остаются в удмуртском литературоведении и лингвистике наиболее неразработанными областями науки. Представленная статья может положить начало объединению усилий литературоведов и языковедов в разработке новых учебных курсов и дисциплин, направленных на лингвостилистическое изучение произведений удмуртской литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 138 с.
2. Ганин, М. В. Универсум стихотворения В. Хлебникова «Времышы-камышы»: актуализация динамизированного пространства «священного шума» / М. В. Ганин // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4 (72). Ч. 2. – С. 25–31.
3. Долинин, К. А. Интерпретация текста / К. А. Долинин. – М. : Просвещение, 1985. – 304 с.
4. Зайцева, Т. И. Генрих Перевощиков и современная удмуртская проза: суть перемен / Т. И. Зайцева // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2008. – № 2 (2). – С. 121–124.
5. Захарова, Е. А. Семантико-стилистическая трансформация сакральной лексики в поэзии Роберта Рождественского // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 3 (71). Ч. 2. – С. 83–89.
6. Каракулов, Б. И. Музьемлы сяна кыллы но йыбырттоно. «Йыбыртты музьемлы» трилогилэн кылзы пумысен коня ке малпанъёс / Б. И. Каракулов // Молот. – 1984. – № 7. – С. 41.
7. Новиков, Л. А. Художественный текст и его анализ / Л. А. Новиков. – Изд. 2-е, исправленное. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 304 с.
8. Перевощиков, Г. К. Шелеп: повестьёс, верос = Жестокосердие: повести, трилогия / Г. Перевощиков ; пер. с удм. В. Л. Емельянова. – Ижевск : Удмуртия, 2004. – 464 с.
9. Петриева, Л. И. Аксиологический подход к изучению повести А. С. Пушкина «Станционный смотритель» в школе / Л. И. Петриева, Е. С. Ерастова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 2 (70). Ч. 2. – С. 191–198.
10. Суворова, П. Е. Ментальное пространство как код модели мира / П. Е. Суворова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4 (72). Ч. 2. – С. 157–160.
11. Художественный текст: Структура. Язык. Стиль / И. М. Вознесенская, И. Г. Гулякова, М. Я. Дымарский и др. ; под ред. К. А. Роговой. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1993. – 182 с.

УДК 821.161.1

**ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТЕРМИНА «КИНЕМАТОГРАФИЧНОСТЬ»  
НА ПРИМЕРЕ ПРОЗЫ ЛЮДМИЛЫ УЛИЦКОЙ**

**THE PROBLEM OF DEFINING «CINEMATOGRAPHY LIKENESS»  
IN LYUDMILA ULITSKAYA PROSE**

**О. А. Васиярова**

**O. A. Vasiyarova**

*ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный технический университет»,  
г. Ульяновск*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема понимания кинематографичности в современном литературном процессе. Осмысливается феномен кинематографичности письма Людмилы Улицкой, анализируются особые принципы построения текста и стилистические приемы, используемые в ее произведениях.

**Abstract.** In this paper we consider the problem of defining the term «cinematography likeness» in the modern literature process. The phenomenon of cinematography likeness in Lyudmila Ulitskaya prose, the principles of text composing and stylistic techniques of her writing are being considered.

**Ключевые слова:** *современный литературный процесс, аудиовизуальные искусства, киноязык, монтаж в литературе, проза Людмилы Улицкой.*

**Keywords:** *modern literature process, audiovisual art, cinematography likeness of writing, film editing in literature, Lyudmila Ulitskaya prose.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Возможность изучения художественного произведения через анализ кинематографических принципов построения текста и стилистических приемов является новым источником постижения внутреннего мира произведений. Противопоставление слова и изображения на экране обрело новую актуальность в эпоху телевизионной и компьютерной действительности. В современной художественной прозе под влиянием киноискусства и киносценарной литературы сформировался кинематографичный тип восприятия текста. Проблема взаимодействия экранных искусств и литературы вдохновляет ученых на новые исследования в этой области.

Творчество Людмилы Улицкой с 1990-х годов XX века до наших дней подвергается подробному анализу со стороны литературоведов и критиков, активно обсуждается в разных источниках. Особый интерес для исследователей представляют стилевые особенности кинематографичности ее письма и экранизация произведений. Актуальность данной темы состоит в выявлении принципов кинематографичного построения текста и осмыслении взаимосвязи литературного творчества Улицкой с экранизациями ее произведений. В таком ракурсе творчество писательницы практически не изучалось.

**Материал и методика исследований.** Проблема литературной кинематографичности недостаточно изучена, так как она не является сугубо филологической, ее непросто отделить от современного состояния кинематографа, невозможно осознать без учета виртуального стиля современной цивилизации. Как известно, XX век характеризуется глобализацией культуры, которая в свою очередь не могла не повлиять на читателей, воспринимающих текст, на авторов, создающих их, и на сам текст с закономерностями его организации (см.: Ю. М. Лотман, И. А. Мартынова [4], В. П. Руднев [6]).

Современные исследования творчества Людмилы Улицкой в основном ограничиваются статьями в журналах и газетах. Но в последнее время в некоторых учебниках и учебных пособиях стали появляться размышления о творчестве и вкладе Улицкой в литературный процесс (Г. Нефагина. Русская литература конца XX века; Н. Лейдерман и М. Липовецкий. Современная русская литература: 1950–1990-е годы; С. Тимина и В. Альфонсов. Русская литература XX века. Школы, направления, методы творческой работы). Наибольшее внимание современной писательнице также было уделено в диссертационных исследованиях. Например, диссертация Н. Егоровой «Проза Л. Улицкой 1980–2000-х годов: проблематика и поэтика» считается одним из самых глубоких исследований творчества писательницы.

В статье применялись сравнительно-сопоставительный метод и комплекс теоретических методов: анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация.

**Результаты исследований и их обсуждение.** Выделяют два направления в изучении вопроса кинематографичности литературных текстов. Первое направление – это поиск кинематографичности в произведениях литературы, созданных еще до появления кинематографа, второе направление – попытка обнаружить то новое, что принес кинематограф в литературу XX века.

Первое направление представлено такими исследователями, как С. М. Эйзенштейн, М. И. Ромм, М. И. Андронникова, Ю. Н. Тынянов, а также учеными-филологами В. В. Виноградовым, Б. М. Эйхенбаумом, В. В. Одинцовым. В этом случае образцами для изучения служат отечественные тексты А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя и Л. Н. Толстого.

Элементы киноэстетики виделись ученым в монтажной композиции фрагментов классических произведений, в способах создания крупности плана, в динамичном воспроизведении действительности, когда текст – запись видеоряда, а не последовательное описание событий.

Второе направление до сих пор не разработано и мало изучено. Ряд современных ученых (Ю. Г. Цивьян, Н. С. Цукерштейн-Горницкая, Л. А. Новиков, И. А. Мартынова) посвящают исследования этой проблеме.

Авторы культурологических работ рассматривают искусство как подвижную систему, пронизанную общими мотивами и взаимопереходящими методами. Понятие литературной кинематографичности тоже исторически изменчиво и относительно, как и само искусство.

Относительность понятия литературной кинематографичности проявляется еще и в том, что наличие в произведениях актуализированных точек зрения, языковых приемов выражения крупности плана и монтажной техники построения композиции еще не свидетельствует об их соответствии сущностным характеристикам киноискусства.

Итак, вопрос о влиянии киноискусства на искусство слова остается нерешенным до настоящего времени, а само понятие «литературная кинематографичность» не имеет точного определения.

Ю. Г. Цивьян считал, что кинематограф оказал большое влияние на художественную литературу, литературоведение и в какой-то мере на лингвистику [9].

Литературная кинематографичность у С. М. Эйзенштейна называется «принципом кино». Теоретик кино так рассуждал о кинематографичности литературы: «...писатель, который довел до предела возможности литературного письма, дальше может передать эстафету только киноискусству. Автор, который вплотную подошел к созданию киноязыка, может сделать следующий скачок в кино» [2].

Т. Г. Можяева определяет кинематографичность художественного текста как совокупность общих характеристик киноискусства и литературы, отражающих характер современного культурного развития [5, 172–174].

И. А. Мартынова определяет литературную кинематографичность как характеристику текста с монтажной техникой композиции, в котором различными (прежде всего, композиционно-синтаксическими) средствами изображается динамическая ситуация наблюдения. Вторичными признаками литературной кинематографичности являются слова лексико-семантической группы кино, киноцитаты, фреймы киновосприятия, образы и аллюзии кинематографа, функционирующие в тексте. Кинематографичный тип текста подчеркнуто визуален в самом характере своего пунктуационно-графического оформления и членения [4, 9].

Термин «кинематографичность», используемый в литературоведении, разными учеными и исследователями до сих пор понимается противоречиво.

В «Размышлениях о киноискусстве» Рене Клер справедливо замечает: «Романист, как и сценарист, может свободно располагать временем и пространством. В романе, как и в фильме, описание одного вечера может занять всю книгу и несколько лет уместятся в двух-трех строках, так же, как они промелькнули в несколько секунд в фильме. Переходы и там и здесь происходят одинаково легко» [3, 186].

Целое поколение современных авторов неосознанно пишет кинематографичную прозу. Людмила Улицкая – одна из них. Современная писательница живет и трудится в век информационных технологий. Активное использование приемов кинематографии в текстах объясняется желанием писательницы оказывать большое влияние на эмоции читателя, оставляя в восприятии и памяти яркие картины. Кинематографичность в художественных текстах Л. Улицкой проявляется через особую динамику сюжета, отражающуюся в быстрой смене картин, эпизодов, через визуальное воздействие на читателя, ретроспективный показ и другие пространственные временные «перебросы», которые активно используются в кино. Восприятие судьбы героем художественного произведения такое же, как в киноленте: «Она шла по тропинке и пыталась вспомнить, что же было в ее жизни прежде, в юности: кудрявый веснушчатый жених-студент, в тот год, когда она окончила школу, какие-то прогулки, бульвары, поцелуи в подъезде, и почему-то не сладилось; муж Сергей с тяжелым грубым телом и запахом кислого творога. И все, что было, какое-то издали виденное, в скучном кино, даже не черно-белое, а так, светло-серенькое...» («Долгая, долгая жизнь...»).

При создании кинематографического эффекта особую значимость имеет лексика, отражающая конкретно-предметное мышление автора, придающая сенсорный характер повествованию. Пунктуально-графическое оформление и членение, использование монтажного метода позволяют автору придать изображению динамизм: «Жалюзи были полуоткрыты, свет падал полосатыми прядями. Кондиционер не работал уже несколько лет. Баб в комнате было пять. Валентина в красном бюстгальтере. Нинка в длинных волосах и золотом кресте...» («Веселые похороны»).

Вышеперечисленные приемы или их часть используются большинством современных авторов автоматически в силу визуализации их сознания. Людмила Улицкая не является исключением. На примере ее произведений можно наглядно увидеть, что есть «кинематографичность» в литературе.

Кинематографический текст Людмилы Улицкой – это не только его композиционно-синтаксические особенности, но и использование невербальных элементов вместо сугубо вербального представления персонажа, описания его внутреннего мира, т. е. писательница пристальное внимание уделяет предикатам зрительного восприятия, жестам, телодвижениям, метонимичности взгляда, мимики, укрупнению их планов. Людмила Улицкая, безусловно, испытывает на себе значительное влияние кинематографа. В ее представлении присутствуют кинокадры, которые завораживают своей сменой и создают некий «экран памяти»: «Он коснулся волос, замер, медленно повел шеей, улыбнулся углами губ, и они потекли вверх, и открылись крупные верхние зубы и мелкие нижние, как у молодого щенка. И это все было крупным кадром, с увеличением. Он улыбался Тане, он смотрел на нее все тем же замедленным взглядом, и Таня уже тогда, кажется, догадалась, что в эту минуту совершается ее судьба» («Путешествие в седьмую сторону света»).

Один из основных приемов в кинематографической прозе – «голос за кадром». Принципиально разделение внутреннего и внешнего голоса персонажа-рассказчика. Иногда персонаж-рассказчик становится персонажем-гидом, сопровождающим фильм-прозу необходимыми комментариями к сюжету. Читаем Людмилу Улицкую: «Дочь Анны Федоровны Катя сохранила о своем отце еще более смутные воспоминания. Это были обрывчатые, но крупным планом заснятые картинки: вот она, больная, с завязанными ушами, а отец приносит ей прямо в постель щенка... вот они выходят из деревянного домика с горько-дымным запахом» («Пиковая дама») [1, 113].

Кинематографичность литературного произведения зависит от изобразительного потенциала слова, литературного образа. Любое литературное произведение в различных сочетаниях и пропорциях содержит образные системы разной степени кинематографичности. Соотношение этих образных систем и позволяет конкретно решать вопрос о художественной переводимости произведения литературы в кинопроизведение. Так, в 2007 году была экранизирована повесть Людмилы Улицкой «Веселые похороны», где свою главную и последнюю роль исполнил Александр Абдулов. Можно сказать, что эта одна из «кинематографичных» книг писательницы.

Центральный персонаж повести «Веселые похороны» – Алик, художник, изобретатель действительности, которому, по его словам, не интересен театр, а интересно кино. Улицкая пишет насыщенную цветом монтажную картину мира этого героя: «Однажды, в одну из самых холодных ночей января, когда снег выпал и держался чуть ли не целую неделю, они попали на рыбный рынок... В огромном изобилии громоздились на прилавках невиданные морские чудовища с ужасными буркалами, клешнями, присосками, состоящие, казалось, из одних пастей, и необразимое количество ракушек самого фантастического вида, внутри которых укрывался маленький кусочек жидкого мяса, и змеистые существа с такими милыми мордочками, что невольно на ум приходили русалки... И вся эта тварь при белом свете фонарей переливалась синим, красным, зеленым и розовым, и некоторые еще шевелились, а другие уже закороченели... За те полчаса, что они провели в забегаловке, все изменилось – и менялось на глазах со скоростью мультипликационного фильма. Прилавки очищались и куда-то исчезали, двери складских помещений закрывались и превращались в сплошные стены, исчезали бочки с веселым огнем...».

Болезнь главного героя меняет кинокартину его мира: «Одновременно он был сильно поглощен новыми ощущениями. Он чувствовал себя легким, туманным и вполне подвижным. Он двигался внутри какого-то черно-белого фильма, только черное не было вполне черным, а белое – белым. Скорее, все состояло из оттенков серого, как если бы пленка была старой и заезженной» («Веселые похороны»).

Художественный стиль Л. Улицкой отличается краткостью изложения. Особое внимание уделено подробностям и деталям, которые, концентрируя семантический потенциал сюжета, помогают достичь емкости, содержательности, эстетичности и художественности изложения.

Динамичное изображение событий Людмила Улицкая передает на лексическом и синтаксическом уровнях. Так, психологическая доминанта стиля ее произведений позволяет точно описать внутренние переживания героев. Как отмечают критики, при анализе произведений умение из «осколков» текста «смонтировать» некое словесное целое напоминает режиссерский монтаж. Улицкая использует большой арсенал средств для передачи тяжелой внутренней борьбы, страданий: повтор слов, синтаксический параллелизм, градацию, насыщенность предложений глаголами, наречиями образа действия: «Лампы дневного света, голубоватые мерцающие палочки, висели густо. Свет был резкий, как в страшном кино, когда что-то должно произойти, и Маша почувствовала страх, что из-за этого рослого, в голубой джинсовой рубашке киногероя может рухнуть ее разумная и стройная жизнь» («Медея и ее дети»).

Л. Улицкая использует приемы параллельного монтажа, когда чередуются фрагменты сцен с одновременно происходящими в разных местах событиями. Это позволяет подчеркнуть их взаимосвязь, противопоставить героев и явления, сделать анализ событий, то есть отделить причину от следствия. С помощью этого приема значительно сокращается общая длительность эпизодов, а сюжет становится динамичнее, так как появляется возможность исключить рутинные и малоинтересные сцены, не вызывая скачков в развитии действия: «Я спускалась по лестнице со второго этажа одна, а мама стояла в дверях квартиры и ждала. Эта картина осталась у меня почему-то в этом странном ракурсе, сверху и чуть сбоку: по лестнице осторожно спускается девочка лет четырех в темно-синем фланелевом платье с клетчатым воротничком...» («Перловый суп»).

Кинометафора жизни для Людмилы Улицкой, без сомнения, актуальна: «Но теперь все умерли, жизнь как будто свернулась кольцом, и прошлое, освещенное кинематографическим светом счастья, прожорливо заглохло и пустынное настоящее, и лишенное какого бы то ни было смысла будущее» («Зверь»). Кинодискурс необходим героям Улицкой, для героев – это признак интеллигентности, для писательницы – возможность обозначить типовые сценарии: «Все произошло, как в итальянском кино. Теперь на этом месте можно поставить крест в память о моей несгибаемой верности мужу. – И Маша улыбнулась своей умной и прежней улыбкой» («Медея и ее дети»).

Не менее интересен и код, который использует писательница, чтобы перенести своего читателя в мир кино: «Отвергнув решительно и последовательно все казенные услуги, от марша Мендельсона до дорогостоящего шампанского, и ограничившись лишь напыщенным поздравлением мордуковообразной сотрудницы под красным знаменем» («Путешествие в седьмую сторону света»); «Однажды на запущенной мраморной лестнице особняка, где помещался диспансер, к ней обратился маленький лысый старик в коротких полосатых брюках и с чаплиновской живостью глаз» («Дочь Бухары»).

Иногда Улицкая не может сдержаться от оценки. В ее произведениях зачастую киноактриса – ложный кумир. Такие слова, как «киноактриса», «кинозвезда», вызывают в прозе Улицкой ассоциации с оборотнем или проституткой: «Она была тверда, сообразительна и действительно до неправдоподобности наивна: она мечтала стать киноактрисой. Все располагало к тому, чтобы Яся стала профессиональной проституткой, но этого не произошло» («Сонечка») [4, 202].

Отличительные черты кинематографического творческого мышления – визуализация отдельных образов, монтажность их построения, создание образов и картин путем чередования визуальных планов, а также способность художника создавать и поддерживать ритм внутри происходящего действия: «Мама с арфой, мама в шляпе, мама с обезьянкой в руках. Сережа – мальчик с деревянной лошадкой; школьник с прозрачным чубчиком; яхтсмен с каменными плечами; с осевшими на шею щеками, матерый, опасный; с худым лицом, вматыми висками, а в глазах не то сомнение, не то догадка» («Зверь»).

Людмила Улицкая создает визуальные картины, отражающие мир человека, через чередование общих, крупных и средних планов, подчиняясь логике заданного ритма действия [7, 168]. Деление на главы-сцены, построение повествования по принципу сцепления обрывочных эпизодов с четко обозначенными пространственными и временными границами – это те кинематографические приемы, которые используются писательницей в романе «Казус Кукоцкого». Данная книга стала лауреатом премии Букера в 2001 году и на сегодняшний день издана более чем в 25 странах мира. Роман «Казус Кукоцкого» отличается от более ранних произведений Улицкой разнообразными формами включения голосов повествователя и персонажей, их сложным переплетением и взаимодействием. Л. Улицкая, изображая художественное время в романе, передает, как оно осознается, переживается и оценивается персонажем. Для каждого героя автор выстраивает индивидуальное пространственно-временное бытие. Для Елены Кукоцкой существует «третье состояние» – тетрадь, куда она записывает собственные воспоминания и «как археолог вскрывает глубокие пласты», пытаясь понять, что происходит с ней и ее жизнью.

Основой всех кинематографических произведений Улицкой является пространственно-временной характер композиции. Такая структура позволяет автору усилить центральный образ времени, а зрителю – мысленно сопоставить, сравнить сцены, образы, что мягко подводит к развязке главных сюжетных линий. Кроме того, необходимо отметить, что в романе имеется большое количество крупных планов, выражаемых при помощи таких приемов, как наезд камеры на объект съемки, стоп-кадр. А это, по сути, является сознательной имитацией работы кинооператора.

Людмила Улицкая – не только автор, но и сценарист экранизаций своих литературных произведений. На сегодняшний день по сценарию Людмилы Улицкой снято шесть фильмов: «Сестрички Либерти» (1990, режиссер Владимир Грамматиков), «Женщина для всех» (1991, режиссер Анатолий Матешко), «Умирать легко» (1999, режиссер Александр Хван), «Казус Кукоцкого» (2005, режиссер Юрий Грымов), «Сквозная линия» (2005, режиссер Петр Штейн), «Никтокуда с любовью, или Веселые похороны» (2007, режиссер Владимир Фокин).

От глубины проникновения в замысел экранизируемого произведения во многом зависит художественное качество экранизации. Но это только половина дела. Окончательный успех экранизации зависит от качества художественного перевода литературного произведения на язык киноискусства. Именно здесь возникает немало объективных трудностей, поэтому можно говорить, что кинематографическое письмо автора произведения легче «переписать» в сценарий и экранизировать.

Феномен успеха негламурного «Казуса Кукоцкого» режиссер Юрий Грымов объясняет общей усталостью зрителей от сложных ярких оберток, раскрывая которые они раз за разом разочаровывались в содержании. Здесь же все иначе: простой и понятный язык, живые люди, у которых есть чувства, мысли, сомнения, грехи и поступки. В фильме нет ничего придуманного. Зрители в нем увидели отражение жизни, в которой живут они сами.

«Зритель, погружаясь в пространство, глубину и поток фильма, может видеть глубокие потаенные движения мысли автора первоисточника» [8]. Иначе и быть не может, ведь автор сценария и в этот раз – Людмила Улицкая.

Подводя итог вышесказанному, хочется еще раз вернуться к обозначенной проблеме. Литературная кинематографичность – не только особые принципы построения текста и стилистические приемы, а еще попытка рассмотреть широкий фронт сложных и разнообразных связей экрана и литературы на современном отрезке времени, который соответствует, наверное, самому интересному и важному этапу складывания и выработки полноценного и самостоятельного киноязыка в литературе.

**Резюме.** Кинематографичность текста связана с сенсорным характером восприятия писателем окружающей действительности, основными особенностями которого являются реалистичность, однозначность, предметная конкретность, детальность, фрагментарный и обрывочный характер, беспристрастность, динамичность.

Способность слова опосредованно передавать конкретные и однозначные аудиовизуальные образы, монтажный и динамичный характер объективированного повествования, свободное обращение автора с художественным временем и пространством текста и особая роль настоящего исторического в создании «иллюзии сиюминутности» в художественном произведении – вот важные составляющие кинематографичности прозы. В качестве примера творчество Людмилы Улицкой было выбрано не случайно. Ее произведения привлекательны не только для читателей, но и режиссеров. По ее книгам снимают фильмы. Ее язык прост и лаконичен, а самое главное – он кинематографичен.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асеева, О. А. Кинематографический фанатизм современных отечественных авторов / О. А. Асеева // Русский литературный язык в контексте современности : материалы II Всероссийской научно-методической конференции с международным участием (Ульяновск, 19–21 октября 2011 года) / под ред. В. Н. Артамонова. – Ульяновск : Ул ГТУ, 2012. – С. 109–114.
2. Владимирова, М. М. Всемирная литература и режиссерские уроки С. М. Эйзенштейна : учебное пособие / М. М. Владимирова. – М. : Моск. гос. ин-т культуры, 1990. – 101 с.
3. Клер, Р. Размышления о киноискусстве / Р. Клер. – М. : Искусство, 1988. – 230 с.
4. Мартынова, И. А. Киновек русского текста: парадокс русской кинематографичности / И. А. Мартынова. – М. : САГА, 2001. – 224 с.
5. Можаяева, Т. Г. Кинематографичность как одна из доминант идиостилевого развития современной художественной прозы / Т. Г. Можаяева // Междунар. науч.-практ. конф. «Проблемы прикладной лингвистики» : сб. статей. – Пенза, 2005. – С. 172–174.
6. Руднев, В. П. Словарь культуры XX века: ключевые понятия и тексты / В. П. Руднев. – М. : Аграф, 1997. – 384 с.
7. Скокова, Т. А. Проза Людмилы Улицкой в контексте русского постмодернизма : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Т. А. Скокова. – М., 2010. – 18 с.
8. Тарасов, А. «Стена Леонардо» в творчестве А. Тарковского / А. Тарасов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tarkovskiy.su/texty/analitika/Tarasov.html>.
9. Цивьян, Ю. Г. Кинематограф как термин литературоведения / Ю. Г. Цивьян. – Таллин : Б. и., 1982. – 206 с.

УДК 882

**К ВОПРОСУ О МИРОВОМ ВЛИЯНИИ РУССКОГО ПИСАТЕЛЯ  
ЛЕОНИДА АНДРЕЕВА**

**ON THE GLOBAL INFLUENCE OF RUSSIAN WRITER  
LEONID ANDREEV**

**Т. К. Гусева**

**T. K. Guseva**

*ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный  
университет им. М. А. Шолохова», г. Москва*

**Аннотация.** В статье поднимается вопрос о значении творчества Л. Н. Андреева для европейской литературы на примере влияния, оказанного русским писателем на классика испанской литературы М. де Унамуну. Мы сопоставили повесть Л. Андреева «Жизнь Василия Фивейского» с повестью М. де Унамуну «Святой Мануэль Добрый, мученик» и пришли к выводу, что эти произведения являют пример не только интертекстуального диалога, но, прежде всего, литературного влияния.

**Abstract.** The paper regards the analysis of the importance of L. N. Andreev's work for the European literature basing on the influence of this Russian writer onto the classic of the Spanish literature M. de Unamuno. The author compares L. Andreev's story «Life of Basil of Thebes» to M. de Unamuno's story «Saint Manuel the Good, Martyr» and concludes that both these works give the example not only of intertextual dialogue, but, first of all, of literature influence.

**Ключевые слова:** *Л. Н. Андреев, Мигель де Унамуну, социальная эволюция, экзистенциализм, интертекстуальный диалог, интраистория.*

**Keywords:** *L. N. Andreev, Miguel de Unamuno, social evolution, intertextual dialogue, existentialism, intra-history.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Необходимо теоретически обобщить творческое наследие русского писателя – родоначальника экспрессионизма, предэкзистенциалиста Л. Н. Андреева. Особенно актуален в настоящее время – время неоднозначное и во многом сходное с кризисной ситуацией России и Испании стыка XIX–XX вв. – основополагающий антропоцентризм писателя. Также насущен анализ влияния Л. Андреева на мировую (в частности, испанскую) литературу.

**Материал и методика исследований.** Материалом исследования стали повести Л. Андреева «Жизнь Василия Фивейского» и М. де Унамуну «Святой Мануэль Добрый, мученик». Нами используются сравнительно-исторический и типологический методы исследования.

**Результаты исследований и их обсуждение.** Не требует доказательств утверждение, что русская литература является достоянием народов мира. Так, влияние, ока-

занное на классика испанской литературы, зачинателя движения «поколения 98 года» Мигеля де Унамуно (1864–1936) Ф. М. Достоевским и Л. Н. Толстым, общеизвестно. Но, расширяя круг русских писателей, которые воздействовали на Унамуно, следует отметить Л. Андреева. Высказанное К. С. Корконосенко [2, 261] предположение о влиянии повести Л. Андреева «Жизнь Василия Фивейского» (1903) на повесть М. де Унамуно «Святой Мануэль Добрый, мученик» (1931) может быть подкреплено ссылкой на историю ранних переводов Л. Андреева на испанский язык.

Л. Андреев был хорошо известен в Испании в первой трети XX века не только любителям русской литературы, к числу которых, конечно же, мы отнесем и М. де Унамуно. Испанский читатель (после переводов А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, «открытия» русской литературы и массовых переводов Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, И. С. Тургенева) с энтузиазмом воспринял многочисленные переводы Л. Андреева, видя в нем яркого представителя русской традиции и в то же время европейского модернизма.

Переводы Л. Андреева на испанский язык были очень многочисленны. На пике популярности писателя они появлялись с небольшим отрывом от времени написания оригинала. Повесть «Жизнь Василия Фивейского» быстро получила международное признание. Первый перевод повести на испанский язык появился в 1918 году [6].

Если в Достоевском М. де Унамуно увидел истинного отца русского нигилизма, отчаявшегося, страдающего вместе с миром христианина, в Толстом – корни своей философии «интраистории», то в Л. Андрееве (с чьим творчеством писатель не мог быть не знаком) он почувствовал близкого себе по духу *агониста*. «Агонист» – центральная фигура художественной философии Унамуно – ведет бой с умственным отчаянием, метафизической безысходностью, ежесекундно мучительно осознает свою временность, ощущает сопредельность внеположенной воли, чувствует прикосновение беспредельности. М. де Унамуно многократно высказывался в дневниках, прямо переключаясь и как будто непосредственно отвечая на раздумья Л. Андреева и опыт о. Василия, что попытки рационального осознания лишь губят веру. Повесть М. де Унамуно может быть проанализирована как непосредственный ответ Л. Андрееву, оригинальная *интраисторическая* разработка андреевской темы воскрешения. Попытке физического воскрешения в стиле натуралистического реализма известного в свое время философа-космиста, трансгуманиста Н. Ф. Федорова (1828–1903), верящего в грядущее телесное воскрешение и не желающего примириться со смертью ни одного человека, М. де Унамуно противопоставил оригинально трактуемое духовное воскрешение. Отметим, что Унамуно мог быть знаком с Н. Ф. Федоровым по восторженным отзывам Л. Толстого и Ф. М. Достоевского.

Повесть Унамуно когерентна и однонаправлена повести-прообразу. Можно отметить параллели не только сюжетной ситуации, основной идеи, главных героев и соотношения «автор – герой», но также и второстепенных героев. Оба произведения несут печать близости житийной литературе, изобилуют библейскими аллюзиями. О. Василий (и Л. Андреев) ищет разумность в мироустройстве, падре Мануэль (и М. де Унамуно), прямо и непосредственно обращает Богу свои вопросы. Герои Л. Андреева и М. де Унамуно жаждут уяснить *суть*, обрести *смысл* происходящего, убежденные, что все в мире имеет свой тайный метафизический смысл. Сопоставление версий Иов-ситуации позволяет со всей наглядностью увидеть специфику русского и испанского

вариантов, а также сделать вывод о близости художественной философии писателей. Василий Фивейский – не только духовный брат Дона Мануэля, он также является в достаточной степени его узнаваемым прообразом. Испанский писатель вслед за русским polemизирует с житийной литературой, по закону жанра которой святость имманентна, а житие эту святость лишь подтверждает. Оба священника проходят испытание верой.

Герои (Василий Фивейский, дон Мануэль) равно *агонизируют*, пользуясь терминологией М. де Унамуно, находятся в необычной пограничной ситуации, выявляющей их суть и метафизические искания (излюбленный художественный прием писателей – постановка психологического эксперимента). Русский и испанский варианты «хождения в народ» прямо перекликаются; оба пути выхода из кризиса сознания, вошедшего в стадию агонии, попытки собрать свое распадающееся «я» обречены на провал.

Повести предлагают свои варианты воплощения идеи абсурда вероисповедания: священник-естествоиспытатель, пытающийся доказать божественную идею опытным путем; канонизируемый атеист. Кроме того, сюжетобразующая ситуация богооставленности притчи и обеих повестей противонаправленная. Если с Иовом это было оставление временное, испытательное, то с героями повестей – оставление по отращению, с целью обращения их к покаянию. Иов разговаривает с Богом и убеждается в резонности своих действий – герои повестей, подобно самим авторам, переживают агонию трагизма богооставленности.

Писатели всецело концентрируются на заявленной проблеме, опуская при этом малозначущую с точки зрения непосредственной аргументации их философского кредо информацию. Действующие лица, формально составляющие основу композиции каждого повествования, суть не живые образы, наполненные индивидуальным содержанием, но герои-функции, символы жертвенничества (о. Василий, дон Мануэль), интуитивного (Анхела), рационального (Ласаро), иррационального (Вася, Бласильо) познания.

В о. Василии Унамуно мог увидеть отчужденного экзистенциалистского героя. Физическое описание героя-идеи Унамуно, вслед за Л. Андреевым, свел к минимуму. Выделяются лишь характерные черты: относительное увеличение роста о. Василия в восприятии Копрова и его «бездонно глубокие глаза, черные и страшные, как вода болота» [1, 589], высокий рост, «бездонная голубизна ...озера» [5, 94] в глазах дон Мануэля. Глаза (о. Василия) «пристально смотрели вперед, далеко вперед, в самую глубину бездонного пространства» [1, 548]; дон Мануэль заглядывал у смертного одра прихожан в «черные бездны отращения к жизни». Оба героя, действующие для народа и в интересах народа – стремящийся продемонстрировать народу существование бога о. Василий и поддерживающий чистую, детскую веру в народе дон Мануэль, – находят-ся в символическом одиночестве непонимания.

В подчеркнута концептуальных повестях Л. Андреева и М. де Унамуно, чьи герои суть идеи, главным героем фактически становится сам автор. Эгоцентрически ориентированные произведения представляют собой исповедь, латентный самоанализ, обнажающий двойственность душевных исканий атеистов. В них доминирует, эксплицитно или имплицитно, голос автора. О. Василий – в достаточной мере автопсихологический портрет Л. Андреева, так же, как и падре Мануэль – М. де Унамуно. Безверие обоих святых отцов срастается с их отчаянным желанием служить людям – все это «авторское». В своей миссии избавить человечество от страданий и безумного хаоса они сильнее цепляются за веру. Это не смирение Иова.

Всесметающая волна слепого иррационального бунта (Л. Андреев) сменяется – при идентичности центральной проблемы философских повестей – мудростью в агонии самоотверженного «народника» падре Мануэля. Испанский писатель не поддерживает концепцию роковой предопределенности: агония его героя принимает вид внутреннего подводного течения. Бог дона Мануэля давно «умер», поэтому его агония вызвана стремлением уравновесить несоответствие: потребность в вере – невозможность веры для мощного аналитического ума, впитавшего достижения прогресса.

Надо иметь в виду, что если для писателя повесть является «своего рода идейным и художественным завещанием», в ней «чуть не все идейные темы творчества М. де Унамуно сплетены воедино» [3, 23], то для Л. Андреева повесть отражает скорее сам срединный процесс творческого развития, за ним последовал финальный *итожитель* «Дневника Сатаны», гипотетически сопоставимый с повестью М. де Унамуно в плане авторского подведения итогов, квинтэссенция всего написанного. Идея интраисторического бытия М. де Унамуно (опровергнутая идеей человека-массы Ортеги-и-Гассета) напрямую оппонирует образу дьяволочеловечества Л. Андреева, более когерентному позиции Ортеги-и-Гассета, несмотря на большую временную разотнесенность.

Конечно, повести «Жизнь Василия Фивейского» и «Святой Мануэль Добрый, мученик» могут служить также примером литературной параллели, обусловленной типологическим родством, аналогичностью историко-культурного контекста, примером единства смысловой центрации сверхтекста вопреки разноязычию, а также и примером непосредственного интертекстуального диалога. Характеристику, данную М. де Унамуно в предисловии к своей повести как «философской и теологической» [7, 1182], можно распространить и на повесть Л. Андреева.

Концентрирующая внимание на действии человеческого духа философско-этическая проблематика определяет открытость и незамкнутость экзистенциальной направленности – поиск смысла бытия человека, места Бога и веры в системе ценностей. Насыщенные в высшей степени философским содержанием, повести русского и испанского писателей предельно условны. Оба автора не анализируют характеры как сложную диалектически развивающуюся систему, но акцентируют их основополагающие свойства, определяемые ключевой проблемой: *поиск Бога – бунт против Бога* изуверившимися в ситуации богооставленности. Обе повести, находящиеся на пересечении внешних литературных и индивидуальных авторских исканий, изобилующие библейскими реминисценциями, одновременно суть развернутые версии известного толстовского завета «Живи, отыскивая бога, и тогда не будет жизни без бога» [4, 152].

Писатель классической «уравновешенной» эпохи XIX века был ориентирован на гармоничность личности на почве веры, рационально осознанной и иррационально прочувствованной, – в постнищенскую эпоху духовного своеволия и хаоса бруновского движения жизнь равно видится русским и испанским писателями как трагичная в самих своих основах, гармония возможна лишь как потенция и на мгновение. Самое острое, ведущее к агонии экзистенциальное противоречие для индивида Л. Андреева и М. де Унамуно – между рациональным сознанием и верой. Поиск Бога приводит героев к духовному бунту/своеобразному альтруистическому смирению. Высший смысл гипотетически мог бы постичь Сверхчеловек, Герой, способный к единоборству с роком (Л. Андреев), стремящийся к вере и могущий принять решение (М. де Унамуно).

**Резюме.** На основе полученных в ходе исследований результатов мы приходим к выводу о влиянии Л. Андреева на крупного испанского писателя М. де Унамуно.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, Л. Н.* Жизнь Василия Фивейского / Л. Н. Андреев // Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. – М. : Книжный клуб «Книговек», 2012. – С. 524–598.
2. *Корконосенко, К. С.* Мигель де Унамуно и русская культура / К. С. Корконосенко. – СПб. : Европейский дом, 2002. – 400 с.
3. *Тертерян, И. А.* Мигель де Унамуно: личность, свершения, драма / И. А. Тертерян // М. де Унамуно. Избранное : в 2 т. Т. 1. – Л. : Худ. литература. Ленингр. отд., 1981. – С. 5–28.
4. *Толстой, Л. Н.* Исповедь / Л. Н. Толстой // Собрание сочинений : в 22 т. Т. 16. – М. : Худ. литература, 1983. – С. 152.
5. *Унамуно, М. де.* Святой Мануэль Добрый, мученик / М. де Унамуно // Избранное : в 2 т. Т. 2 / сост. В. Столбов ; вступ. статья, коммент. И. Тертерян. – Л. : Худ. литература. Ленингр. отд., 1981. – С. 93–128.
6. *Andreiev, L.* Vida y muerte del reverendo Vasili Fiveisky. Traducción directa del ruso por B. Marcoff / L. Andreiev. – 1ª edición en castellano. – Barcelona : Maucci, 1918. – 191 p.
7. *Unamuno, M. de.* San Manuel Bueno, mártir / M. de Unamuno // Obras completas. – Madrid : Afrodisio Aguado, 1951. – P. 1182.

УДК 811.161.1'42

**ТЕЗАУРУСНЫЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ  
АНГЛИЙСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ЛИНГВИСТИКИ ТЕКСТА  
(НА ПРИМЕРЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ТЕРМИНА  
«COHESION» (СВЯЗНОСТЬ))**

**THESAURUS APPROACH TO MODELLING  
OF ENGLISH TERMINOLOGY IN TEXT LINGUISTICS  
(AS EXEMPLIFIED BY THE SEMANTIC FIELD OF THE TERM «COHESION»)**

**И. И. Жучкова**

**I. I. Zhuchkova**

*ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет  
им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск*

**Аннотация.** В статье рассматриваются семантические отношения термина «cohesion» (связность), одного из ключевых английских терминов лингвистики текста. Моделирование терминологического поля «cohesion», включающего в себя термины, называющие основные виды ведущей текстовой категории и связанные с заглавным термином эквивалентными, иерархически, ассоциативными и другими видами отношений, осуществляется с применением тезаурусного подхода для создания двуязычной терминологической базы, организованной по типу идеографического словаря, в котором показаны семантические отношения между лексическими единицами.

**Abstract.** The article deals with the semantic relations of the term «cohesion» which is one of the key terms in the English text linguistics subject field. The modelling of the terminological field «cohesion», which consists of terms denoting basic means or types of one of the main text categories and related to the main term through hierarchic, equivalent, associative and other relations, is carried out by means of thesaurus approach in order to create a bilingual thesaurus with different semantic relations among the terms shown in it.

**Ключевые слова:** лингвистика текста, семантические отношения, терминологическое поле, терминологический знак, тезаурус, тезаурусное моделирование, связность.

**Keywords:** text linguistics, semantic relations, terminological field, terminological sign, thesaurus, thesaurus modelling, cohesion.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Являясь одной из наиболее активно развивающихся отраслей современного языкознания, лингвистика текста занимается проблемами такого сложного и многогранного явления, как текст, к ним же относится и выделение одной из его существенных характеристик – связности. Однако, несмотря на признание многими текстолингвистами связности в качестве основного признака текста и полувековую историю ее изучения, разработанность категориального и терминологического аппарата в данной подобласти лингвистики текста является недостаточной. Это обусловлено тем, что, начиная с 60-х годов прошлого столетия, представители разных зарубежных школ и направлений рассматривают текст с позиций структурно-смыслового, коммуни-

кативного и когнитивного направлений. Эволюция взглядов английских и американских лингвистов, изучающих текст с разных позиций и освещающих проблему выделения текстовых категорий через призму своего собственного понимания текста, не могла не найти отражения в динамике терминологической системы данного направления филологических исследований и изменении его метаязыка.

В англоязычных книгах по этой тематике и лингвистических словарях прослеживается наличие большого количества терминов, описывающих не только саму текстовую категорию «cohesion», но и разнообразные средства, способствующие созданию связности текста. Это безусловно приводит к возникновению достаточно большой и разветвленной семантической сети термина «cohesion» с множеством разнообразных связей, соединяющих термины в одну систему. К тому же расхождения в терминологии, наблюдаемые в работах зарубежных текстолингвистов, приводят к возникновению терминов-дублетов, квазисинонимов, а в некоторых случаях и терминов-омонимов, что еще больше затрудняет понимание английской терминологии интересующей нас области научного знания. Все это свидетельствует о необходимости более глубокого изучения семантической структуры термина «cohesion», представляющего собой один из ключевых английских терминов лингвистики текста.

**Материал и методика исследований.** С целью изучения семантических отношений термина «cohesion» был выбран семиотический подход к рассмотрению природы и сущности термина, в частности, модельная схема языкового знака Р. Г. Пиотровского, рассматривающего двойственный языковой знак как психическую сущность, имеющую означаемое и означающее. В последнем из них ученый выделяет два компонента – денотат (целостное, не расчленимое сознанием на составляющие части отражение объекта/референта) и десигнат (или смысл), выражающий через совокупность определенных концептов сущность данного объекта [5, 40–62]. Концепты (интенционал) задают некоторый класс референтов (экстенционал), и этот класс будет характеризоваться тем, что входящие в него виды обладают разными в количественном и качественном отношении концептами, сохраняя при этом ядерный концепт. Именно так формируется терминологический аппарат любой предметной области, включая и английские терминологические знаки (ТЗ) лингвистики текста.

Лингвистическое конструирование семантического пространства английских терминов лингвистики текста целесообразнее, на наш взгляд, осуществить с помощью тезаурусного подхода, отличающегося, по мнению Ю. И. Горбунова, открытым характером своей системы, что позволяет расширять словарные статьи с использованием семантических отношений альтернативности или принадлежности к новой теории, а также дидактической направленностью, под которой подразумевается помощь в формировании профессиональной компетенции лингвиста [3, 3].

Для тезаурусного моделирования семантических отношений термина «cohesion» была сделана выборка лингвистических терминов из таких зарубежных источников, как «Routledge Dictionary of Language and Linguistics» Х. Бусмана [6], «A Dictionary of linguistics and phonetics» Д. Кристалла [7], «The concise Oxford dictionary of linguistics» П. Мэтьюса [11], «Cohesion in English» М. Хэллiday [8], «Merriam-Webster's Seventh New Collegiate dictionary» [12] и др. Перевод терминов на русский язык осуществлялся с опорой на следующие англо-русские и русско-английские словари: «Словарь лингвистических терминов» О. С. Ахмановой [1], «Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике» А. Н. Баранова и Д. О. Добровольского [2], «Англо-русский словарь лингвистических терминов» Д. Хворостина [4] и др.

**Результаты исследований и их обсуждение.** Компонентный анализ англоязычных словарных статей, учебников, монографий и публикаций по лингвистике текста позволил выявить эквивалентные, иерархические и ассоциативные связи, присущие терминам данного раздела филологических исследований. Так, начиная построение семантического поля заглавного термина «cohesion», нам следует прежде всего определить, что обозначает данное понятие. В ставшей уже классической работе «Cohesion in English», написанной в 1976 г. и посвященной проблематике связности текста, М. А. К. Хэллидей и Р. Хазан выделяют главную текстовую категорию, называя ее термином «cohesion» (связность/когезия), обозначающим, с их точки зрения, «набор значимых отношений, который является общим для всех текстов, который различает текст от «не-текста» и который служит средством обнаружения взаимозависимости содержания отдельных отрезков», поясняя при этом, что внутритекстовыми «отношениями когезии являются отношения между двумя и более элементами в тексте, независимо от их структурной оформленности» [8, 109].

Одним из исследователей, продолжающих развивать теорию Р. Хазана, является Д. Мартин, который в своей книге «English Text: System and Structure» исследует когезию под несколько иным углом зрения. В своей работе он пишет: «Основной задачей исследования является углубить и расширить, а ни в коем случае не заменить идеи, описанные в книге «Cohesion in English» ... наша цель – изучить когезию в контексте дискурсивной семантики» [10, 26]. Другой лингвист, М. Хоуи, также берет за основу исследования классическую теорию, разработанную М. А. К. Хэллидеем и Р. Хазаном, подчеркивая при этом в своей книге «Patterns of Lexis in Text», что связность в тексте осуществляется преимущественно с помощью лексических средств, подтверждая это тем, что «изучение когезии в основном опирается на изучение лексики и подразумевает, по большей части, изучение функционирования лексических средств в тексте» [9, 10].

Следующий этап нашего исследования состоит в нахождении гиперонима к заглавному термину, т. е. более широкого понятия, которое включает в себя значение данного термина. В англоязычной лингвистической литературе совокупность основных свойств или признаков текста называют синонимичными терминами «textuality» (текстуальностью) или «textness» (текстовостью), которые связаны с заглавным термином родовыми отношениями.

В списке параметров текстуальности в обязательном порядке присутствуют термины «cohesion» (когезия или связность) и «coherence» (когерентность или цельность), являющиеся гипонимами ТЗ «textuality» и, следовательно, находящиеся между собой в отношении ко-гипонимии. Кроме того, данные термины связаны между собой и отношением комплементарной антонимии, так как значение ТЗ «cohesion» противопоставляется значению ТЗ «coherence» по признаку глубины воздействия на разные уровни или структуры текста/высказывания. Так, ТЗ «cohesion» имеет дело с поверхностной структурой текста (представляя из себя совокупность формально-грамматических внутритекстовых связей), а другой термин предполагает связь элементов на более высоком уровне, обеспечивающем смысловое единство текста (см. рис. 1).

Продолжая рассматривать терминологические единицы того же самого иерархического уровня, нельзя не отметить наличие у ТЗ «cohesion» нескольких полных синонимов или синонимов-дублетов с полностью совпадающими словарными статьями, а именно ТЗ «cohesiverelation» (когезия) и «cohesiveness» (когезивность).

Один из минимальных диагностических компонентов (концептов) ТЗ «cohesion» позволяет включить значение данного ТЗ в рамки еще одного вышестоящего значения ТЗ

«text» (текст), связанного с заглавным термином ассоциативными отношениями по признаку <unit – main feature> (единица и ее основное свойство). Другой вид ассоциативных отношений <discipline/subdiscipline – object> (наука/раздел науки и их основной объект изучения) наблюдается между ТЗ «text grammar» (грамматика текста), иногда называемым термином-синонимом «discourse grammar» (дискурсивная грамматика) и являющимся одним из разделов лингвистики текста, и термином «cohesion», который обозначает основной объект данного раздела. Соответственно, данные ТЗ соотносятся между собой как мероним и голоним.

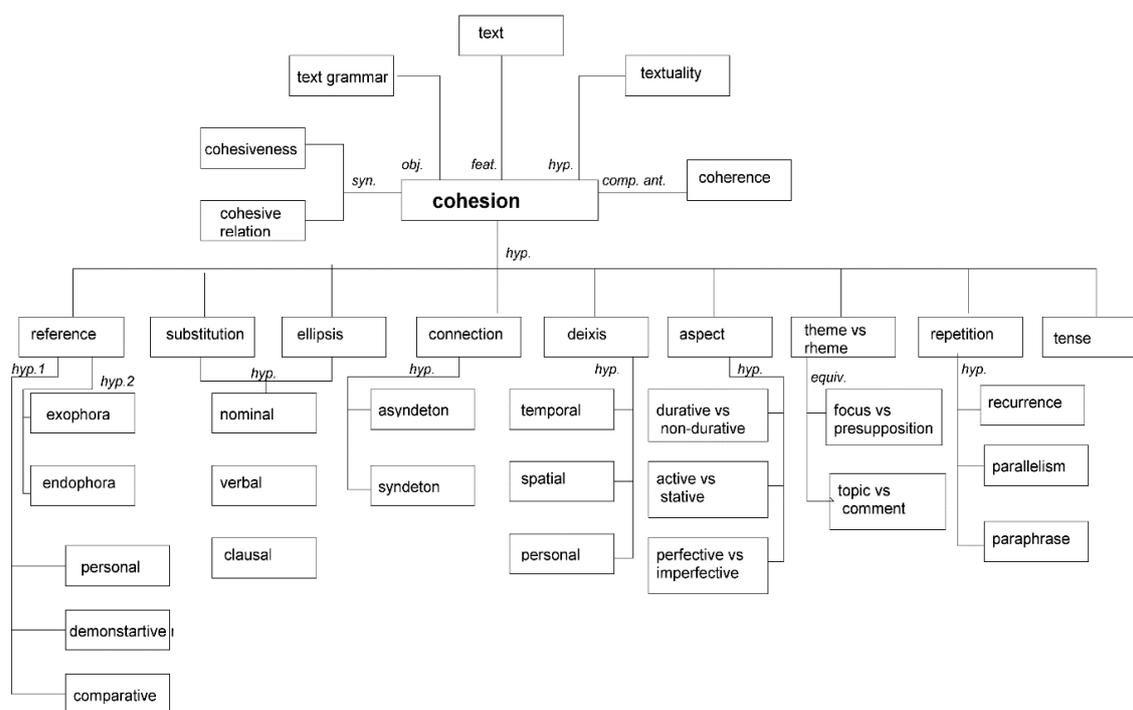


Рис. 1. Семантическая сеть отношений ТЗ «cohesion»

Логико-лингвистический компонентный анализ позволяет выделить в различных определениях термина «cohesion» еще один минимальный компонент – «a set of lexicogrammatical systems/devices» (набор лексико-грамматических систем или средств) [6, 523], т. е. гиперо-гипонимическое отношение устанавливается между самим термином «cohesion» и множеством терминов, которые обозначают различные виды или средства связности, классифицируемые в английской терминологии по лингвистике текста на грамматические, лексические и лексико-грамматические, которые, в свою очередь, подразделяются на множество подвидов.

Анализ научных источников по лингвистике текста позволяет выявить несколько классификаций средств связности. Выявив семантические отношения между лингвистическими терминами, рассматриваемыми в вышеупомянутых англоязычных словарях, мы предприняли попытку сравнить их с терминами в классификации, предложенной в широко цитируемой книге М. А. К. Хэллдея и Р. Хазана «Cohesion in English» [8]. Таким образом, в нашем тезаурусе будет одновременно указываться альтернативная терминология

гия, которая позволяет дифференцировать разные теории и классификации и которая, как правило, связана с именем того или иного ученого-лингвиста. В нашем случае имена лингвистов, предложивших свою классификацию, будут указаны в скобках.

Итак, заглавный термин «cohesion» характеризуется многоступенчатым отношением со своими гипонимами, которые распределяются в схеме семантических отношений ТЗ «cohesion» по нескольким ярусам (см. рис. 1). Прежде всего, следует отметить, что ТЗ «cohesion» связан отношением гиперо-гипонимии с ТЗ «reference» (референция, отсылка), «substitution» (субституция), «ellipsis» (эллипсис), «connection» (связь), «deixis» (дейксис), «tense» (время), «aspect» (вид), «theme vs rheme» (тема-рематические отношения), «reiteration» (лексический повтор), многие из которых имеют свои гипонимы.

Термин «reference» (референция), помимо рассмотренных выше отношений с термином «cohesion», имеет сеть семантических отношений, в которой представлены два семантических поля с гиперо-гипонимическими связями:

1) ТЗ «personal reference» (личные местоимения), «demonstrative reference» (указательные местоимения), «comparative reference» (наречия сравнения) выступают как виды средств когезии в классификации М. А. К. Хэллдея и Р. Хазана, входя в состав термина с более широким значением «pronominal reference» (местоименная ссылка);

2) ТЗ «endorphora» (эндофора) и «exorphora» (экзофора) представляют деление одного из видов когезии на текстовую и ситуационную референции, иными словами, затрагивают внутритекстуальное и экстратекстуальное пространство. Дальнейшее деление ТЗ «endorphora» предполагает выделение таких видов текстовой референции, как «anaphora» (анафора) и «cataphora» (катафора), состоящих в отношениях комплементарной антонимии. Каждый из них имеет несколько полных синонимов: для ТЗ «anaphora» – это ТЗ «anaphoric reference» (анафорическая отсылка), а для ТЗ «cataphora» – это ТЗ «cataphoric reference» (катафорическая отсылка), «forward-reference» (обратная анафоризация), «anticipatory anaphora» (упреждающая анафоризация) и «backward anaphora» (катафора). Кроме того, ТЗ «anaphora» связан ассоциативной связью по признаку <unit – theory> (единица и связанная с ней теория) с ТЗ «binding theory» (теория связности).

Возвращаясь на уровень выше к ТЗ «reference», необходимо упомянуть о еще одном виде ассоциативных отношений по признаку <unit – means>, связывающем его с ТЗ «recurrence» (рекурренция), «isotopy» (изотопия), «contiguity» (ассоциативная связь), «pronominalization» (прономинализация). Последний из вышеупомянутых терминов обладает следующими видами семантических отношений:

– эквивалентными с ТЗ «substitution by pro-form» (прономинализация) (ТЗ «pronominalization» является его синонимом);

– гиперо-гипонимическими с ТЗ «substitution» (субституция) (ТЗ «pronominalization» является его гипонимом);

– ассоциативными по признаку <unit – theory> с ТЗ «substitution theory» (теория субституции).

В классификации средств связности М. А. К. Хэллдея и Р. Хазана вышеупомянутый ТЗ «substitution» выступает не только как гипоним заглавного термина, но и как гипероним по отношению к ТЗ «nominal substitution» (именная субституция), «verbal substitution» (глагольная субституция), «clausal substitution» (предложная субституция).

Для другого вида связности, ТЗ «ellipsis» (эллипсис), в качестве гипонимов служат ТЗ «gapping» (трансформация удаления), «lexical ellipsis» (лексический эллипсис), связанные отношением альтернативности с ТЗ «nominal ellipsis» (именной эллипсис), «verbal ellipsis» (глагольный эллипсис), «clausal ellipsis» (предложный эллипсис) (М. А. К. Хэл-

лидей, Р. Хазан). При этом следует учитывать тот факт, что семантическое поле ТЗ «lexical ellipsis» включает в себя ТЗ «nominal ellipsis» и «verbal ellipsis». Ассоциативные отношения по признаку <unit – process> (единица и происходящий с ней процесс) выявляются при рассмотрении дефиниций терминов «ellipsis» и «elliptical sentence» (эллиптическое предложение), последний из которых имеет квазисинонимы «contracted sentence» (редуцированное предложение) и «abbreviated sentence» (сокращенное предложение).

Что касается ТЗ «connection» (связь), то можно отметить наличие у него гиперогипонимических отношений с ТЗ «syndeton» (союзная связь), а также с ТЗ «asyndeton» (бессоюзная связь), который имеет антоним «polysyndeton» (многосоюзие). У термина «syndeton» наблюдаются ассоциативные отношения по признаку <unit – process> (единица и происходящий с ней процесс) с ТЗ «connective» (соединительный элемент), имеющим термины-гипонимы «conjunction adverbs» (союзное наречие) и «conjunction» (союз), которые в классификации М. А. К. Хэллидея и Р. Хазана подразделяются на следующие виды: «additive conjunction» (аддитивный союз), «adversative conjunction» (противительный союз), «clausal conjunction» (предложный союз), «temporal conjunction» (временной союз), т. е. являются их гипонимами. Более того, ассоциативные отношения по признаку <unit – elements connected by it> (единица и элементы, которые она связывает) связывают ТЗ «proposition» (пропозиция) и «illocution» (иллокуция) с ТЗ «connective».

Термин «deixis» (дейксис) также обладает несколькими гипонимами: «temporal deixis» (темпоральный дейксис), «spatial deixis» (локативный дейксис), «personal deixis» (именной дейксис), которые в альтернативной классификации М. А. К. Хэллидея и Р. Хазана имеют квазисинонимы в виде следующих терминов: ТЗ «spatial deixis» – ТЗ «demonstrative reference» (указательные местоимения) (М. А. К. Хэллидей, Р. Хазан), ТЗ «personal deixis» – ТЗ «nominal reference» (личные местоимения) (М. А. К. Хэллидей, Р. Хазан), ТЗ «temporal deixis» – ТЗ «temporal conjunction» (временной союз) (М. А. К. Хэллидей, Р. Хазан).

Другой гипоним заглавного термина, ТЗ «reiteration» (М. А. К. Хэллидей, Р. Хазан), предполагает использование слова, фразы, части предложения в определенном отрывке текста более чем один раз. Дефиниция ТЗ «reiteration» или его синонима «repetition» (лексический повтор) позволяет нам выделить его не только как гипоним заглавного термина, но и как гипероним для ТЗ «recurrence» (рекуррентия), «paraphrase» (парафраз) и «parallelism» (параллелизм), в определениях которых есть упоминание на повтор лексической конструкции или слова. Однако, помимо гиперогипонимических отношений, ТЗ «reiteration» (лексический повтор) присущи и ассоциативные отношения по признаку <unit – means> (единица и ее средства) с ТЗ «synonym» (синоним), «hyperonym» (гипероним), «general word» (простое слово), «collocation» (устойчивое словосочетание).

Терминологическое словосочетание «theme vs rheme» (тема-рематическое отношение) находится в полииерархических родо-видовых отношениях. У него есть голонимы ТЗ «theme» (тема) и «rheme» (рема), являющиеся комплементарными антонимами, не отрицающими друг друга, а соотносящимися на основе контраста выражаемых ими признаков. Термин «theme vs rheme» связан эквивалентными отношениями с терминологическими словосочетаниями «focus vs presupposition» (отношение «фокус и пресуппозиция») и «topic vs comment» (тема-рематическое отношение). Аналогично меронимическому отношению ТЗ «theme» и «rheme», ТЗ «focus» (фокус) и «presupposition» (пресуппозиция) выступают в качестве голонимов к ТЗ «focus vs presupposition», а ТЗ «topic» (топик) и «comment» (сообщение) являются голонимами к ТЗ «topic vs comment». Возвращаясь к ТЗ «theme» и «rheme», следует упомянуть и наличие у них квазисинонимов, а именно:

ТЗ «focus» и «topic» соотносятся с ТЗ «theme», а ТЗ «presupposition» и «comment» – с ТЗ «rheme». Более того, анализ ТЗ «theme» и «rheme» позволяет утверждать, что они также связаны ассоциативными отношениями по признаку <unit – relation> (единица и связанные с нею отношения) с ТЗ «word order» (порядок слов) и «stress» (ударение), по признаку <unit – process> (единица и происходящий с ней процесс) – с ТЗ «thematization» (тематизация), по признаку <unit – theory> – с ТЗ «actual division of the sentence».

Еще один гипоним ТЗ «cohesion», ТЗ «aspect» (вид), имеет следующие виды:

– «durative vs non-durative» (многократный-однократный вид), связанный эквивалентными отношениями с ТЗ «iterative vs semelfactive» и «punctual/momentary vs habitual» (многократный-однократный вид);

– «active vs stative» (глаголы действия и состояния);

– «perfective vs imperfective» (совершенный-несовершенный вид).

**Резюме.** В заключение хотелось бы отметить, что в настоящей статье были исследованы семантические отношения термина «cohesion», одного из значимых англоязычных терминов лингвистики текста, описание семантического поля которой поможет проследить в дальнейшем при построении англо-русского тезауруса по лингвистике текста, как проявляется его влияние на другие термины в пределах семантического пространства метаязыка интересующей нас области научного знания. Использование технологии лингвистического конструирования семантического пространства английской терминологии лингвистики текста на основе информационно-семиотической теории Р. Г. Пиотровского и обучающего лингвистического автомата «Тезаурус лингвиста», разработанного и применяемого Ю. И. Горбуновым как лингводидактическое средство оптимизации преподавания лингвистических дисциплин разной направленности, помогло связать английские терминологические знаки в единую семиотическую систему и позволили наиболее эффективно систематизировать представленную в статье выборку терминов, относящихся к интересующему нас разделу филологических исследований.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахманова, О. С.* Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. *Баранов, А. Н.* Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. – 2-е изд. – М. : Азбуковник, 2001. – 626 с.
3. *Горбунов, Ю. И.* Французская грамматическая терминология. Опыт тезаурусного исследования / Ю. И. Горбунов. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 188 с.
4. *Хворостин, Д. А.* Англо-русский словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс] / Д. Хворостин. – Режим доступа: <http://ru.scribd.com/doc/8552145/EnglishRussian-dictionary-of-linguistic-terms>.
5. *Пиотровский, Р. Г.* Лингвистический автомат (в исследовании и непрерывном обучении) : учебное пособие / Р. Г. Пиотровский. – СПб. : Изд-во РГПУ, 1999. – 256 с.
6. *Bussman, H.* Routledge Dictionary of Language and Linguistics / H. Bussman. – London : Routledge, 1996. – 1335 p.
7. *Crystal, D.* A Dictionary of Linguistics and Phonetics / D. Crystal. – 6th ed. – Oxford : Basil Blackwell, 2008. – 389 p.
8. *Halliday, M. A. K.* Cohesion in English / M. A. K. Halliday & R. Hasan. – London : Longman, 1976. – 374 p.
9. *Hoey, M.* Patterns of Lexis in Text / M. Hoey. – Oxford : Oxford University Press, 1991. – 344 p.
10. *Martin, J. R.* English text: System and Structure / J. R. Martin. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1992. – 258 p.
11. *Matthews, P. H.* The Concise Oxford Dictionary of Linguistics / P. H. Matthews. – Oxford : Oxford University Press, 2007. – 443 p.
12. *Merriam-Webster's Seventh New Collegiate Dictionary.* – 11th ed. – Springfield : Merriam-Webster Inc., 2005. – 1223 p.

УДК 821.161.1.09

## КОНФЛИКТ В ПЕРВОЙ ПЬЕСЕ А. П. ЧЕХОВА

## CONFLICT IN THE FIRST PLAY BY CHEKHOV

Г. Л. Королькова

G. L. Korolkova

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

**Аннотация.** В настоящей статье рассматривается вопрос о генезисе чеховского конфликта в первой пьесе. Первую пьесу А. П. Чехова нередко сопоставляли со зрелым творчеством писателя, но связь ее с поздними произведениями видели лишь в сюжетных перекличках, идентичности фамилий персонажей, повторах отдельных деталей, словом, в ряде частных моментов, в то время как наиболее существенным представляется наличие глубинных соответствий, свидетельствующих о зарождении оригинальной драматургической поэтики и прежде всего специфического чеховского конфликта уже в самом раннем драматургическом опыте писателя.

**Abstract.** The article considers the genesis of Chekhov's conflict in his first play. Chekhov's first play was often compared to his late works, but the resemblance was just about plots, characters' names, specific details. There were also some greater correlations which contribute to the genesis of Chekhov's original drama poetics, particularly of Chekhov's conflict in his first play.

**Ключевые слова:** *генезис, конфликт, персонаж, мотив.*

**Keywords:** *genesis, conflict, character, motif.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Современные литературоведы оценивают первый чудом дошедший до нас драматургический опыт Чехова по-разному. З. С. Паперный назвал «Безотцовщину» «юношески незрелой» [4, 21], а И. Н. Сухих полагает, что «Безотцовщина» – не только «драма-конспект» и «пьеса – записная книжка», это – «пьеса-желудь», из которого во многом вырастает мощная крона чеховского творчества» [6, 33]. Утверждающийся в литературоведении последних десятилетий интертекстуальный подход к изучению художественных текстов, учитывающий прежде всего внутренний контекст творчества художника, привел к существенному повышению рейтинга первой пьесы. Рассмотрение первой пьесы в качестве истока оригинального чеховского конфликта, явленного полноценно в зрелом творчестве писателя, обусловило актуальность данной работы.

**Материал и методика исследований.** Исследованы как ранние, так и поздние драматургические сочинения писателя, а также материалы, связанные с научными и художественно-творческими интерпретациями первой пьесы А. П. Чехова с целью выявления генезиса чеховского конфликта преимущественно методом сопоставительного анализа как литературоведческих концепций, так и художественных текстов, принадлежа-

щих к различным этапам творчества писателя. Особое внимание уделялось установлению интертекстуальных связей и переключек ранней пьесы с поздним творчеством А. П. Чехова, поскольку «всегда интересно, откуда “произрастают” те или иные явления в “больших” произведениях – особенно если речь идет о художниках экспериментального толка» [1, 41].

**Результаты исследований и их обсуждение.** Принято считать, что классический чеховский конфликт, сложный, неоднозначный, многосоставный, сформировался только в поздних драмах писателя. Первая же пьеса (оставшаяся без заглавия и условно именуемая «Безотцовщиной») при этом не учитывалась как не имеющая отношения к этому конфликту. Ее рассматривали лишь в качестве источника некоторых элементов, вошедших в зрелое творчество писателя. При этом назывались сюжетные переключки, отдельные детали (фамилии персонажей, темы диалогов или монологов действующих лиц, сходные литературные реминисценции и цитаты). Но существенной генетической связи между этими произведениями как-то не находилось, точнее, не все исследователи соглашались обнаружить подобную связь. Так, Л. Малюгин настаивал на том, что истинный «Чехов начинается с “Иванова”» [3], а не с первой пьесы, хотя сюжетно, содержательно «Иванов» буквально «вытекает» из «Безотцовщины».

Подход к изучению первой пьесы с позиций сопоставления ее со зрелым творчеством писателя наводит на мысль о существовании прочных связей между ними. Речь идет в том числе и о родственности в области конфликта, поскольку именно конфликтом «организуются» все остальные звенья поэтики как в самой ранней, так и в поздних пьесах Чехова. При всем идейном, сюжетном и других отличиях ранних пьес от поздних их связь между собой представляется несомненной и важной именно потому, что родство обнаруживается на глубинном уровне организации и структуры текста.

Итак, в чем же заключается, как строится, что собой представляет конфликт в первой пьесе А. П. Чехова? Многими исследователями отмечалась многоаспектность или многосоставность конфликта в первой пьесе: тут и социальные, и внутрисемейные столкновения, тут и целая серия любовных коллизий, и, кроме того, вполне допустимо поставить вопрос о разладе внутри личности. Конфликт в первой пьесе имеет и межнациональный аспект: в столкновении Платонова с Венгеровичем-старшим угадывается реминисценция из шекспировского «Венецианского купца» (Платонов – Антонио; Венгерович-старший – Шейлок).

Родственность конфликта первой пьесы коллизиям зрелой драматургии выявляется, в частности, в том, что конфликт оказывается равномерно распределенным между несколькими персонажами. Этот принцип еще не носит универсального характера, как в зрелом творчестве, но его зарождение можно наблюдать уже здесь. Формально рамки действия пьесы определяются появлением Михаила Платонова в усадьбе генеральши Войницевой и его убийством в последней сцене. По имени центрального персонажа и называют многие постановки первой пьесы. Но, несмотря на центральное положение Платонова, в конфликт вовлечены или в конфликтном состоянии пребывают и другие «дети», в отличие от «отцов», их в разной степени мучит та же неудовлетворенность жизнью, что и Платонова. Прежде всего, это Анна Петровна: «Развитая женщина и без дела... Ну что я значу, для чего живу?.. [7, 136]. Как не вспомнить тут сетования сестер Прозоровых на свои бесполезные знания? Свою неприкаянность ощущает Николай Трилецкий. Он, как и Платонов, страдает от своей «недоволенности»: «Смотрел я третьего дня, братец ты мой, у одной своей знакомой дамочки портреты «Современных

деятелей» и читал их биографии. И что же ты думаешь, любезный? Ведь нет нас с тобой среди них, нет! Не нашел, как ни бился!» [7, 74]. Значит, уже здесь Чеховым принята попытка показать не единичный конфликт, касающийся одной судьбы, а обьективное, общее противоречие.

В первой пьесе Чехов создает коллективный портрет «потерянного поколения», утратившего прежние идеалы, идеалы отцов (важной деталью оказывается комично «обыгранная» в пьесе книга Л. Захер-Мазоха «Идеалы нашего времени»), и не обретшего новых. Но жажда обрести их не угасла. Отчаянная попытка Платонова и Софьи вырваться из плена удручающей действительности, «подняться» не похожа на тривиальную любовную измену, она напоминает коллизию «Одиноких» Г. Гауптмана. В обеих пьесах герои хотят приобщиться к иной, более достойной жизни. Но эта попытка обречена: Платонов осознает ее иллюзорность еще до осуществления «бегства», а Софья неожиданно для самой себя в упор расстреливает Платонова в комнате (как это похоже на аналогичную попытку Войницкого застрелить Серебрякова в «Дяде Ване»).

В ряде работ, посвященных первой пьесе, отмечается, что сюжет ее далеко не нов и может быть соотнесен с сюжетами некоторых пьес 70-х годов о герое-правдолюбце, обличающем окружающих рутинеров. Но в конфликтной организации пьесы наблюдается оригинальность, поэтому нет единодушия среди ученых, рассматривающих конфликт в «Безотцовщине». К примеру, И. Сухих обнаруживает в этой пьесе «”шекспировский” тип конфликта» и «шекспировские принципы построения характера» [6, 29].

В. Д. Седегов выделяет четыре конфликтных узла в первой пьесе: социальный (обличительные речи Платонова), любовный (Платонов и женщины), интрига с именем, которую затевают Венгерович и Петрин, а также противостояние Платонова и Осипа на почве любовного соперничества (отношения с генеральшей Войницевой) [5, 13–14]. Но эти конфликтные узлы, по мнению исследователя, не получают развития в последующих действиях. Коллизии как бы зависают, не получая разрешения по ходу пьесы, несмотря на то, что формальные «концы» у многих сюжетных линий имеются.

Так, узел противоречий Платонов – Венгерович-старший – Осип не получает ожидаемой развязки. Осип признается Платонову, что получил деньги от Венгеровича за нанесение ему увечья, но от денег Венгеровича отказывается: рвет их. В момент завязавшейся борьбы между Платоновым и Осипом вбегает Саша и разнимает дерущихся. Конечно, перед нами один из мелодраматических приемов в пьесе. Изобилие их в «Безотцовщине» обычно связывают с самыми первыми таганрогскими театральными впечатлениями Чехова-зрителя. Можно сказать, в технических целях (связать два мотива) молодой автор еще пользуется наработанными штампами пьес не самого высокого уровня. Помимо Осипа по меньшей мере пять персонажей желают (хотя бы на словах) уничтожить Платонова морально или физически. Лишить его учительского места и, стало быть, средств существования хотят Венгерович-старший и Грекова, подающая в суд на Платонова за оскорбление личности. Вплоть до дуэли обостряются отношения Михаила Платонова с друзьями-приятелями Николаем Трилецким и Сергеем Войницевым. Трилецкий: «Тебя бы избить страшно, изломать на куски, разорвать бы с тобой навсегда за ту девочку... Сказать бы тебе то, чего ты отродясь не слышал! Но... не умею! Я плохой дуэлист!» [7, 113]. Войнецев: «Шел на дуэль вызвать, а пришел и разревелся...» [7, 147]. А Софья Егоровна и вовсе лишает Платонова жизни.

Убийство Платонова Софьей Егоровной выглядит случайным, неожиданным для нее самой. До этого эпизода Софья Егоровна, узнав об отказе Платонова строить с ней новую жизнь, помышляла и говорила вслух только о самоубийстве: «Ведь я умру! Я не переживу этой подлости! Я не проживу и пяти минут! Убью себя...» [7, 168].

Вообще, мотив самоубийства должен быть выделен в пьесе особо. Самоубийство традиционно связывается с представлением о внутренних противоречиях личности, о неполадках в сознании, о душевном неблагополучии и психических расстройствах. Собственно в зрелом чеховском творчестве будут фигурировать различные типы героев – потенциальных или реальных самоубийц. Писателем будет по-своему исследована эта тема в целом ряде рассказов и пьес. Но в зрелом творчестве каждый подобный случай будет многократно мотивирован, художественно оправдан, он будет подготовлен, точнее, к нему будет подготовлен читатель-зритель. Поэтому «Чайка», в заключительной сцене которой звучит выстрел самоубийцы (шумовой эффект), по словам автора, заканчивается «*rianiissimo*». В первой пьесе подобная художественная аргументация еще фактически отсутствует, но тема последовательно проходит через всю пьесу, переходя от одного персонажа к другому. Это еще не конфликтное состояние персонажей поздних повестей, рассказов и пьес, но и не только мелодраматические эффекты. Уж слишком много говорят об этом молодые по преимуществу героини, и прежде всего Платонов. Он, в частности, обещает Войницеву покончить с собой, чтобы семейная жизнь последнего восстановилась: «Я застрелюсь... Клянусь честью!» [7, 147]; «Я себя убью, не ты себя убьешь! Хочешь моей смерти? Хочешь, чтоб я перестал жить?» [7, 161]. В одной из заключительных сцен четвертого действия тему самоубийства подхватывает Сергей Войницева: «Нет конца муке! Застрелиться нужно» [7, 161]. А Саша Платонова дважды покушается на свою жизнь, узнав об изменах мужа. Первый раз она пытается броситься под поезд, но ее спасает Осип. А второй раз она травится спичками, на этот раз спасительным оказывается появление брата-врача, который снимает угрозу смерти: «Если бы не я, она успела бы умереть...» [7, 170].

С душевными муками героев связан и мотив сумасшествия. Он также занимает в пьесе существенное место, в частности, в высказываниях Платонова: «С ума, думаете, сошел? Нет, это так... Бред горячечный...» [7, 177]; «Я еду сейчас... Извините меня, Марья Ефимовна! Я с ума схожу! Где Трилецкий?» [7, 177].

В работах М. П. Громова наряду с указанными видами конфликта выделяются и другие. В частности, говорится о том, что само «переходное, конфликтное состояние жизни, когда старое поколение сменилось новым и уходило в прошлое старая Русь» [2, 75], стало целью воспроизведения и осмысления автора: «Это пьеса о разорившихся отцах и о детях, взрослых после реформы» [2, 75]. В качестве главного конфликтного узла здесь обозначен конфликт отцов и детей, продолжающий лермонтовскую и тургеневскую традиции в русской литературе. Вторым по значимости назван конфликт совести, «гипербола совести», которая представлена в противоречивом характере Платонова. А далее следуют любовный, социальный, также отличающийся оригинальностью (треугольник Осип – Платонов – Венгерович). При этом отмечается, что Платонова не следует трактовать как неудачника, а нужно воспринимать его как исторический тип русского человека периода Некрасова и народников.

В первой пьесе чрезвычайно важно понятие «безотцовщины», употребленное Александром Чеховым в письме к младшему брату. Взятое в кавычки, оно является либо утраченным названием пьесы, либо цитатой из письма Антона. Глагольев-старший назы-

вает Платонова «представителем современной неопределенности». В пьесе осуществляется попытка раскрыть суть этой неопределенности, которая осмыслена как последствие крепостной эпохи. Вообще сопоставление-противопоставление прошлого, настоящего и будущего станет одним из устойчивых мотивов как в прозе, так и в последующей драматургии писателя. В «Безотцовщине» тоже распалась связь времен (шекспировский след в виде цитат и реминисценций присутствует во многих произведениях писателя, особенно в драматургии): Платонов обвиняет своего отца и его «друзей» в том, что у современного молодого поколения не осталось ни идей, ни идеалов, потому что «отцы» не только грабили отечество в Крымскую кампанию, но оставили без наследства в прямом и в переносном смысле своих детей. Платонов напомнил отцу, находившемуся уже на смертном одре, о «засеченных, униженных...». Из глаз генерала, по словам сына, «лилось шампанское». Таким образом, обнаруживается важнейший узел противоречий: конфликт поколений не только во внутрисемейном, но и в общественно-историческом аспекте. Прошлое отцов – крепостническая эпоха. На нее обрушиваются гневные монологи Платонова, поэтому он оказывается в конфликтных отношениях и со всеми бывшими друзьями своего отца: дворянами Глагольевым и Щербуком, купцом Бугровым.

Еще один источник конфликтной напряженности заключается в потере пространства: земля буквально уходит из-под ног некоторых персонажей. В прошлом Платонов уже лишился дома (родового имения Платоновки). В начале действия Платонов с Сашей и сыном обитают в крошечных комнатах при деревенской школе. Но и этого пространства вкупе с должностью лишает Платонова оскорбленная Грекова. У генеральши и Сергея Войницевых отнимают имение с помощью гнусной интриги. Мотив исчезновения дома автобиографичен для писателя и в дальнейшем творчестве становится устойчивым тематическим узлом, сигнализирующим о драматизме ситуации, даже в тех случаях, когда он не является центральным, как в «Вишневом саде».

**Резюме.** Таким образом, в первой пьесе уже закладывается парадигма конфликта зрелого творчества писателя, как прозаического, так и драматургического. Его составляют пространственная напряженность (конфликтное пространство), временная напряженность (прошлое и настоящее, настоящее и будущее со- и противопоставляются по принципу контраста), а также конфликт на уровне персонажей (в первой пьесе представленный еще достаточно эксплицитно в отличие от зрелого творчества).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Вирен, Д. Г.* Гжегож Круликевич: первые шаги самого последовательного польского киноэкспериментатора / Д. Г. Вирен // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 4 (80). Ч. 1. – С. 40–43.
2. *Громов, М. П.* Чехов / М. П. Громов. – М. : Мол. гвардия, 1993. – 394 с.
3. *Малюгин, Л.* Чехов начинается с «Иванова» / Л. Малюгин // Вопросы литературы. – 1961. – № 5. – С. 94–108.
4. *Паперный, З. С.* «Вопреки всем правилам...»: пьесы и водевили Чехова / З. С. Паперный. – М. : Искусство, 1982. – 285 с.
5. *Седегов, В. А.* П. Чехов в 80-е годы / В. А. Седегов. – Ростов н/Д. : Ростов. кн. изд-во, 1991. – 176 с.
6. *Сухих, И. Н.* Проблемы поэтики А. П. Чехова / И. Н. Сухих. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. – 181 с.
7. *Чехов, А. П.* Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Т. 11 / А. П. Чехов. – М. : Наука, 1986. – 446 с.

УДК 821(470.344).09"1970/20"

**ПОЭЗИЯ В. ЭНДИПА КАК ПРОСТРАНСТВО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ  
ВЕДУЩИХ ФИЛОСОФСКИХ ИДЕЙ ЧУВАШСКОГО ЭТНОСА**

**V. ENDIP'S POETRY AS REPRESENTATION  
OF GENERAL PHILOSOPHICAL IDEAS OF THE CHUVASH PEOPLE**

**О. В. Скворцова**

**O. V. Skvortsova**

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

**Аннотация.** В статье представлен анализ философской поэзии чувашского поэта В. Эндипа, раскрыты ведущие философские идеи чувашского народа через символический образ огня.

**Abstract.** The article presents the analysis of philosophical poetry of the Chuvash poet V. Endip, discloses the general philosophical ideas of the Chuvash people through the symbolic image of fire.

**Ключевые слова:** философская поэзия, этнос, национальное мировосприятие, память, культ предков, образ огня.

**Keywords:** *philosophical poetry, ethnos, national world-view, memory, cult of ancestors, image of fire.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Поэзия В. Эндипа помогает воссоздать своеобразную картину чувашской интеллектуальной и философской поэзии, реально выявившей себя в преемственных связях, в исторической закономерности и эстетической цельности. Своеобразие созданного поэтом художественного мира определяется качественно новым взглядом на окружающую действительность.

В свете сказанного назрела настоятельная необходимость тщательно и всесторонне изучить наследие В. Эндипа, появление которого на литературной арене совпало по времени со становлением и подъемом новых философско-эстетических течений, ознаменовавших собой серьезные перемены в чувашской духовной жизни.

**Материал и методика исследований.** В научной работе были использованы тексты лирических произведений В. Эндипа 70–80-х годов XX в.

В качестве основных были взяты методы конкретно-текстового, сравнительно-исторического, типологического и сопоставительного анализов.

**Результаты исследований и их обсуждение.** В 70-е гг. XX в. продолжают интенсивные художественные искания, уходящие корнями в самую многообразную жизнь, в сложные судьбы современного мира и человека в нем и вместе с тем опирающиеся на богатейший опыт прошлого, творчески развивающие лучшие традиции мировой и отечественной классики. Со второй половины 70-х годов XX в. в поэзии значительное место стали занимать стихи с философскими выводами, выдержанные в форме нравственных раздумий о действительности и человеке. В лучших стихах такого типа раскованное раз-

витие мысли окрашивается эмоциями, обостренными ощущениями лирического героя. В творчестве молодых поэтов наметилась своеобразная черта – они как бы стремились «прочитать легенды разных веков», обращаясь к истокам героического прошлого, более полно раскрыть взаимосвязь прошлого и настоящего. Данную точку зрения высказала и литературовед И. В. Софронова: «Поэты опять-таки возвращаются к народным поэтическим формам, богатству и многозначности языка, к истории народа» [3, 195].

Тяга к контрастному сравнению существенна в палитре В. Эндипа. Его лирический герой понимает себя через обращение к правремени, к народной нравственности. Для него характерен тип мышления чувашей: наделение произведений глубоким философским содержанием – одухотворенностью, иносказательностью. Поэт, на наш взгляд, создает не просто образы, а образы-концепции (образы огня, солнца, матери), с помощью них раскрывает душу чувашского народа. Через каждое стихотворение поэта красной нитью проходит мысль о том, что человек является хранителем ценностей рода, народа, мира в целом. Каждый образ отражает древнее мифологическое представление, особенности философского мировидения автора и глубоко национальный характер его художественного сознания.

Одним из ключевых в поэзии В. Эндипа является образ огня, к которому служитель муз обращается на всем протяжении творческого пути. Образ огня переходит от стихотворения к стихотворению и каждый раз наполняется новыми красками, усиливая звучание авторской мысли. Ярким свидетельством тому служит лирическое произведение «Чăвашăмсем, ларар-и куşa-куşaн» («Чуваши мои, давайте присядем друг против друга»). Исследуемый текст в своем построении имеет мифологическое пространство, т. е. здесь показана модель мира через образ «карта» (в переводе с чувашского «жизненный круг»). Известно, что в чувашской среде «этнокультурные традиции передавались молодому поколению главным образом через семейно-родовые и общественные обряды. Основные ритуалы, имеющие объединительные силы, были связаны с культом предков» [2, 260]. Лирический герой как истинный сын своего народа созывает всех мужчин на священное место (йăмра айё – дерево жертвоприношения, святой столб, древо рода) для того, чтобы сверять свои поступки с поступками предков. Согласно В. Г. Родионову, это связывало предков и потомков одним пространственно-временным круговоротом (по представлению чувашей время движется не линейно, а спиралеобразно: по кругу, но в каждом случае на новом уровне). Уникальность личного бытия человека определяется его участием в этом постоянно обновляющемся круговороте жизни.

Объединительной силой являлось понимание священности. Одним из таких мест был очаг. В поэтическом тексте в образе очага выступает костер, который разожгли в центре круга (на святом месте). Данная картина говорит еще и о том, что поэт учел и следующую особенность миропонимания своего народа. Дело в том, что в старину членами одного рода считались люди, пользующиеся одним очагом (вут). Следовательно, в строфе просматривается гнездовое поселение предков чувашей, где размещался центр, то есть культовое место. Так и здесь имеется древо культа, центр родового поселения. Таким образом, уже в начале стихотворения задается тема круга как вечности. Нет прошлого, настоящего, будущего времени, время – одно. Нет ни начала, ни конца мироздания, оно повторяется. Такая модель мира просматривается и в композиции стихотворения: начальная и конечная строфы раскрывают одну и ту же суть – чтобы поклониться предкам, земле, памяти, обычаям, нужно собраться в родовом очаге.

В чувашском обществе почитание старшего в роду и в семье является одним из главных критериев поведения личности. Связь старшего и младшего поколений выступала в качестве материального и духовного оплота человека. Уважение лирического героя к старцам, умудренным большим житейским опытом, наблюдаем и в контексте:

Чи асчаххи – асли – сáмах пуçлатáр.	Пусть возьмет слово самый мудрый –
Аса илер чи авалхи çемме.	старец.
Ваттин сáмахё – ситмёл сул туптаннáн	Вспомним напевы древности.
Хёрүллён шухáш-туйáм хёмёнче.	Пусть слова старца заставят нас задуматься
Пуç мимине те сухалатáр тарáн	И в душах наших зажжется солнце.
Хёвел те сүтáр чун-чём тёнчинче.	

[4, 8]

(Здесь и далее – перевод автора)

С именем отцов, дедов, прадедов связана тема памяти. Поэт приводит читателя к мысли, что «человечество постоянно должно обращаться к прошлому, питаясь его мудростью» [1, 224].

Только тогда, когда человек будет помнить и соблюдать нравственные устои своего народа, он может ведать о вечности, красоте, чистоте, доброте. Обращение к памяти у В. Эндипа не случайно. Оно нужно для того, чтобы в своей художественной концепции представить модель жизни родного народа – смысл жизни чуваша видят в согласии с природой, в соблюдении нравственных уроков предков. Эстетическое содержание данного произведения и всей лирики поэта в целом представляет глубины национального мировосприятия.

В стихотворениях, где современность осмысливается сквозь призму прошлого, судьба народа прослеживается полно и ярко. Образ народа представлен двумя началами – мужским и женским. Их единение дает другое начало – новую жизнь. Для лирического героя В. Эндипа такая закономерность обусловлена самой природой. Тема вечного возвращения к прошлому опыту, к единству мира с особой остротой звучит в стихотворении «Тавралáха карса илсен каçхи тётре» («Когда ночной туман окутает округу»). В поэтическом тексте лирический герой желает встретиться с ушедшими предками через соприкосновение с душой народа:

Тавралáха карса илсен каçхи тётре,	Когда ночной туман окутает округу
Кун сүтипе сём савáшса пёрлешнён	И день с ночью сойдутся в объятиях
Кáвак пёркенчэк витнё хүтлэхре,	друг друга,
Эп – ёмёрхи килёшёве пёлесшён –	Под их голубым покрывалом любви в тиши
Аваллáха путатáп ёмётре.	Я, намереваясь понять вечную гармонию,

[4, 30]

В своих мечтах погружаюсь в древность.

В рассмотренном эпизоде глубоко скрыт мифологический подтекст, помогающий раскрыть суть мироздания. По языческим верованиям чувашей все в мире подчинено единому закону – приумножению и продлению жизни всего сущего на земле. Для отражения этой идеи В. Эндип создает механизм образной параллели между природой и человеком: кунпа сёр пёрлешёвё – день и ночь вместе сходятся. Поэт динамично развивает эту сцену во времени и пространстве. В центре Вселенной находится женщина с ребенком:

Ару вучахё умёнче вӑрахӑн  
Ларатӑн пепкӑне эс ёмёртсе.

Сидишь и кормишь ты ребенка грудью  
не спеша около родового очага.

Обращая свой взор в беспредельное мироздание, лирический герой видит там женщину с ребенком. Свет и мощь исходят от образа матери. Через этот образ поэт представляет образ вечной женственности с ее чистой силой и тайной. Образ матери у него космичен, равен как богу Кебе, так и мировой душе. Мать – начало творящей силы.

Здесь в роли центра Вселенной выступает образ очага рода. Он увлекает читателя в глубь веков, заставляет вспомнить свои корни и задуматься о ценности жизни. Для чувшей образы очага и женщины неразрывно связаны, потому что именно женщина является хранительницей очага. Между ними можно провести и определенную параллель: оба образа излучают свет, тепло и приносят чувство умиротворения. Тем самым смысловая нагрузка очага и женщины заключается в раскрытии начала и продолжения жизни на земле. Образ огня немислим без образа мужчины, лирического героя стихотворения. Он – часть, стержень мира. Женщина и мужчина несут в себе искорки огня. Слияние этих двух начал ведет к возникновению семьи, помогает зажечь родовой очаг.

Одно несомненно для лирического героя: жизнь – это вечная борьба. Главная его цель – это преодоление всех трудностей и оберегание огня, зажженного вместе со своей женщиной, потому что она для него и друг, и возлюбленная, и судья:

Эс – манӑн тус, савни,  
эс – ман тӑре...

Ты – мой друг, возлюбленная,  
ты – мой судья...

Женщина ради жизни, ради счастья может пожертвовать собой, может постоять за себя и за свой дом – очаг. Все это делается ради любви – к такому философскому выводу подводит поэт читателя. Сколько бы веков ни прошло, одно останется неизменным – любовь, поэтому мужчина и женщина находятся в вечном поиске друг друга:

Эс – ёмёрхи килёшёве пёлесшён –  
Мана кётме тухатӑн ёмётре.

Ты, намереваясь узнать вечную гармонию,  
выходишь встречать меня в своих мечтах.

Для лирического героя жизнь на Земле немислима без женщины. Он боготворит ее, потому что женщина продолжает род человеческий:

Хёрарӑм эс, чёру савма пикеннён –  
Пин сул иртсен те пурпёрех тӑрре  
Эс тухӑн, сёнё пурнӑс тёвёленён.

Ты – женщина, пусть пройдут тысячелетия,  
все же ты останешься права,  
потому что ты даришь новую жизнь.

Любовь и согласие, понимание и уважение – вот основы вечной гармонии. К такому утверждению помогает прийти умело построенная композиция стихотворения. Поэт искусно смог совместить в одном тексте приемы романтизма, реализма и философии. Поэтому через взаимоотношения, думы и действия мужчины и женщины можно проследить всю судьбу народа. Так своеобразно раскрыл В. Эндип тайны бытия, вечно волнующие человечество, выступив, с одной стороны, проводником и переводчиком жизни, а с другой – ее соавтором. Это одно из проявлений многогранного дарования чувашского поэта. Его творчеству присущи углубление во внутреннюю жизнь и желание познать суть бытия. По мнению поэта, все имеет ценность лишь постольку, поскольку в нем отражается вечное, в этом плане данное стихотворение является концеп-

туальным. Проанализировав произведение художника чувашского слова В. Эндипа, мы можем сделать вывод о том, что образы художественного пространства поэта представляют культурное целое его народа.

С образом огня в лирике В. Эндипа непосредственно связан и образ матери. «Согласно чувашскому мировидению женщина-мать была священна и неприкосновенна» [2, 263]. От матери исходит свет и тепло, как от огня. Мать – хранительница домашнего очага, традиций рода, народа. Герой В. Эндипа боготворит мать, он думает, что она в своей душе хранит свет и мощь чувашского народа. Ее мысли, поступки, дела являются тому прямым свидетельством. Ковер, вытканый руками матери, напоминает сыну древний герб рода:

Хура шинче, Вӑл ҫӗр – тӑла кумми, Савса тӗрленӗ авалхи элем-мӗн: Вучах, кил-ҫурт ӗлки, тӗпе пусми, Йӑх пӗрлӗхин палли курнать илемлӗн. Ак пурнӑҫ йывӑҫҫи хӗвел енне Турат ҫумне турат хушса ҫӗкленӗ. Ҫӗлте куратӑп Кайӑк Хур ҫулне...	На черном фоне – С любовью вышитый древний герб, Это наша земля: Здесь красуются дом, очаг, дорога к небу И знак единства рода. Вот древо жизни возвышается к солнцу, Прибавляя ветку за веткой. Вдалеке вижу и Млечный Путь...
---	--

[5, 19]

Снова представлена модель мира: земля, небо, Млечный Путь, древо рода, очаг. Они слиты воедино. Мать выступает центральной фигурой: она не дает погаснуть огню, потому что свои знания передает сыну. Все замыкается в круг. Ведь круг забот, связующий мать и ребенка, есть наиреальнейшая привязка ко всей женской жизни вообще, связанная с проникновением в самые заветные тайны бытия. «Дитя» и есть творческий родник, таинственный ключ к познанию рода человеческого, без него обесмысливается и само ремесло, превращаясь в бесцельную игру, пустые догадки о сокровенном. Согласно В. Г. Родионову, «культ Матери обращен в настоящее, в область ее деятельности по воспитанию подрастающего поколения» [2, 263]. Мать, раскрывая тайны бытия и передавая этнокультурные традиции сыну, выполняет свою земную миссию. Поэтому ее образ светел. Сын, осмысливая предназначение Женщины-матери, благодарит ее и своим Словом доказывает, что является достойным продолжателем рода:

Элем илемӗ вӑй кӗртет чуна: Вӑл ман хавха – поэзири ҫунатӑм.	Красота герба дает мне силы: Он – мое вдохновение.
---	---

[5, 19–20]

Исходя из содержания произведения, мы можем сделать вывод о том, что мать для В. Эндипа стала духовным центром. Благодаря матери он познал азы жизни. Сын следует заветам матери, по этой причине сохраняя любовь ко всему на этой земле. Вышеизложенное позволяет сказать, что образы огня и матери перекликаются друг с другом. Они – могущественная сила, дарующая жизнь и ее обновление.

В творчестве В. Эндипа образ огня отличается особой многоплановостью, но основное его значение – свет, идущий из глубины сердца поэта (согласно древнейшему представлению огонь и пламя – это символы сердца). Из стихотворения в стихотворение видится его желание восславить свет, под которым подразумеваются чистота мыслей и духа, добропорядочность, честность по отношению к себе и окружающим – «Тӗрлӗхе чун

саврĕ» («Душа моя отдала предпочтение честности»); «Хуратăп чăнлăхпа ырма тĕпе кашни çĕн саввăмра» («В каждом новом стихе пою хвалу честности и добру»); «Тасалăха – нимрен хакла хурса! / Хăюлăхпа хўтĕлеме пĕлер» («Давайте с честью защитим чистоту как наивысшую драгоценность»). Таким образом, жизнь для поэта – это постоянная борьба за достоинство, доброту, чистоту, будущее. Огонь олицетворяет духовное начало в жизни человека. В лирическом произведении «Пиллĕхлĕ тĕнчем» («Благословенный мир») герой как бы дает своеобразную клятву перед своим народом:

Эп сутман чуна,  
Пытарман чăна  
Е юна-юна  
Ылханман сынна,  
Çавăнпа, хăна,  
Кăмăллап сана –  
Чи хитре куна,  
Паянхи куна.

Я не торговал своей совестью,  
Не скрывал правду  
И не проклинал человека.  
Потому-то, гость мой,  
Нравишься ты мне.  
Люблю и день красивый,  
День сегодняшней.

[5, 30]

В данном тексте представлено эстетическое кредо чувашского поэта В. Эндипа: людям, живущим по законам природы, открывается истинная ценность жизни. Свой голос художник слова посвящает народу, предкам, будущему поколению, доносит до людей свет души. Тем самым еще раз утверждается мысль о том, что он верный сын родного народа, всегда помнящий и чтящий заветы отцов. «Слово поэта обращено к народу, его думы не о себе, а о судьбе этноса» [1, 173]. Можно с полной уверенностью сказать следующее: продолжение жизни поэт связывает с мотивом передачи своего огня (света) детям. Эти строки говорят о сильной вере лирического героя в животворящую энергию огня.

Подводя итог изложенному, следует отметить, что В. Эндип является певцом огненной стихии. В основе его мировосприятия, как и народа в целом, лежит поклонение огню, свету. Поэт, обратившись к истокам, донес до нас духовные ценности народа.

**Резюме.** Нами рассмотрена философская поэзия чувашского поэта В. Эндипа. Анализ показал, что поэзия художника слова является пространством представления ведущих философских идей чувашского этноса. Для их раскрытия автор обращается к образу огня. В образе огня в поэзии В. Эндипа обнаруживаются отражение древних мифологических представлений, особенности философского мировидения поэта и глубоко национальный характер его художественного сознания. В ходе освоения национальных традиций поэт выработал свою авторскую точку зрения на мир, индивидуальное художественное мировидение и пути их отражения в поэзии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ермакова, Г. А. Слово Айги / Г. А. Ермакова, А. М. Ермаков. – 2-е изд., испр. и доп. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2007. – 372 с.
2. Родионов, В. Г. Этнос. Культура. Слово / В. Г. Родионов ; сост. А. Н. Лукина. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2006. – 552 с.
3. Софронова, И. В. Восточные мотивы в чувашской поэзии / И. В. Софронова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 3 (71). Ч. 1. – С. 193–196.
4. Энтп, В. Самана / В. Энтп. – Шупашкар : Чăваш кĕнеке изд-ви, 1987. – 254 с.
5. Энтп, В. Чĕнĕ чанĕ : савăсемпе поэмăсем / В. И. Энтп. – Шупашкар : Чăваш кĕнеке изд-ви, 1989. – 191 с.

811.512.111

**ЧУВАШСКИЕ АГНОНИМИЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ  
ИЗ ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ\***

**CHUVASH AGNONYM BORROWINGS FROM EUROPEAN LANGUAGES**

**Э. В. Фомин**

**E. V. Fomin**

*БОУ ВПО «Чувашский государственный институт культуры и искусств»  
Минкультуры Чувашии, г. Чебоксары*

**Аннотация.** Работа посвящена семантизации абсолютных агнонимов чувашского языка, заимствованных из европейских языков. Отличительная черта этой лексической группы – случайные звуковые изменения, которые в свое время не позволили уверенно идентифицировать их.

**Abstract.** The paper is devoted to semantization of absolute agnonyms of the Chuvash language borrowed from the European languages. The distinguishing feature of this lexical group is random sound changes which once prevented from identifying them confidently.

**Ключевые слова:** агнонимы, европеизмы, семантизация, чувашский язык, языковые контакты.

**Keywords:** agnonyms, European words, semantization, Chuvash language, language contacts.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Изучение европеизмов в чувашском языке не входит в число приоритетных направлений современной чувашско-русской контактологии. Европеизмы оказываются заимствованными через русское посредство так или иначе в уже освоенном виде (например, орфографированными кириллицей), их адаптация под специфику чувашского языка минимальна, иногда лишь отбрасываются или уточняются типично русские форманты, как правило, флексии. Но так было не всегда. В дооктябрьский период европеизмы при заимствовании, равно как и русизмы, подвергались фонетическим преобразованиям. Преобразования могли быть настолько глубокими, что в настоящее время для установления взаимосвязей исходных и производных единиц требуется специальный анализ. Именно такого рода случаи рассматриваются в данной публикации.

Работа продолжает цикл статей, посвященных семантизации абсолютных агнонимов чувашского языка [5], [9], [10], [11], [12].

**Материал и методика исследований.** Одним из результативных аспектов изучения и структурирования абсолютных агнонимов является генетический подход. Метод на основе комплекса лингвистических и экстралингвистических данных позволяет проследить пути заимствования слова, назвать его отдаленные этимоны.

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 13-04-00045 «Семантизация агнонимов чувашского языка на основе комплексного лингвистического анализа»

**Результаты исследований и их обсуждение.** Агнонимичных европеизмов в чувашском языке менее десятка. По сути они сходны с русизмами, ибо обусловлены русским участием. Именно по этой причине в чувашском языкознании между многочисленными русскими и европейскими заимствованиями не проводятся четкие границы [3], [7, 145–149]. С точки зрения этимологических исследований, совмещение разноязычного материала в одной страте неправомерно.

В настоящем исследовании приводятся случаи семантизации агнонимичных европеизмов, применен лексикографический принцип размещения материала. Словарные статьи строятся из двух частей: в первой повторяется материал словаря чувашского языка Н. И. Ашмарина или чувашско-русского словаря 1985 г., во второй дается семантизация агнонимов.

**АЛЬПАК** [ал'бáк]: **кáвак альпак** синий шнурок для отделки женского костюма [1, т. 1, 184]. Данное слово в русском языке тоже имеет статус агнонима. Согласно терминологическому словарю одежды Л. В. Орленко (1996), под словом *альпак* понимается прикладная шелковая тесьма, используемая для обшивки краев изделий, либо подкладочная или платьевая шелковая ткань. Этимология слова, безусловно, выходит за пределы русского языка, однако пока еще точно не устанавливается. Следует проверить связь с созвучным словом *альпакá*, которым обозначается южноамериканское домашнее животное.

**АМУРККА** [амурк:á]. *Мён амуркка нек корнáсланса тáран?* Что ты кривляешься? (непристойно ведешь себя). Перевод предположительный [1, т. 2, 227]. Агноним происходит из французского *les amours* любовь, предпочтения, пришел в чувашский язык через русское *амуры* любовные интриги. Формант *-кка* в чувашском слове является аффиксом имяобразования. Видимо, под *амуркка* следует понимать человека, ведущего себя непристойно. О том же свидетельствуют контекст (*корнáслан* кривляться, ломаться; кокетничать, жеманничать) и перевод составителей словаря, данный в скобках, хотя и отмеченный как предположительный.

На этой же основе необходимо семантизировать агнонимичный глагол *амурккалан*, см.: **АМУРККАЛАН** [амурк:алáн] непристойно вести себя? *Мён амурккаланса çýретён, килёшет-и-мён нек?* Что ходишь *амурккаланса*, нравится как будто? (перевод наш. – Э. Ф.) [1, т. 2, 227].

**КАМСАЛКÁ** [камз'áлгъ] конфетка? *Тух, тух, варли, сар варли, çáварни чупма, кáсия тулли камсалкá.* Выйди, выйди, любимая, красивая, на масленичные катания, карман полон *камсалкá* (перевод наш. – Э. Ф.) [1, т. 6, 52]. Предложенная нами транскрипция в виде [камз'áлгъ] представляется спорной. С большей долей вероятности можно допустить ошибочное написание глухого [к] в конце слова, т. е. вместо необходимого удвоенного обозначения «к» (*камсалккá*) мы имеем его однобуквенное орфографирование (*камсалкá*). Объяснить происхождение настоящего агнонима из итальянского *confetto* через русское *конфетка* фонетически непросто: чувашскому языку неизвестны трансформации  $\phi > \zeta$ ,  $t > л$ . При этом фонетическая связь чувашских слов *канверккá*, *канвит* [1, т. 6, 57], *канхветкá* [1, т. 6, 69], *каньáхват* [1, т. 6, 70], (*картлá*) *кáнахвит* [1, т. 6, 106] и их непосредственной исходной русской формы *конфета* более чем очевидна. Семантическая же преемственность *камсалк(к)á* и *конфетка* не может быть подвергнута сомнению – в иллюстративном тексте речь идет о чем-то, предназначенном возлюбленной во время праздничных гуляний, и им полон карман, и скорее это конфеты. Обозначенную нетрадиционность звукопереходов можно объяснить их сознательным или случайным искажением.

**КАНИХВЕ** [кан'ихв'э'], **КАНИХВЕР** [кан'ихв'э'р] камка, старинная шелковая узорчатая ткань? *Ирхине те тӓйтӓм, хӓйӓ суртӓм, канихвертен* (вариант *каниверен*) *кансул* (вариант *камсул*), *ай, кастартӓм. Канихве* (вариант *каниве*) *кансулин* (вариант *камсулӓн*) *ӓйӓ хура, ӓтир илес* (вариант *выляс*) *хӓрсен* (вариант *хӓрӓн*), *ай, куҫ* (вариант *куҫӓ*) *хура*. Встал поутру, лучину зажег, из *канихве* камзол заказал. Нутро камзола из *канихве* черного цвета, глаза девушек, которых мы собираемся взять в жены, черные (перевод наш. – Э. Ф.) [1, т. 6, 56]. Агноним по происхождению – из голландского *kannefas* или немецкого *Cannifass*, *Kanpevas* канва [8, т. 2, 180], [2, 331]. Слово пришло в чувашский язык в субституированной форме через русское посредство, в котором *канифас* – легкая хлопчатобумажная ткань с рельефным рисунком, в старину полосатая [6, 223]. По сути его ожидаемые фонетические формы в чувашском языке – *канихвас*, *канӓхвас*, *канихвес*, *канӓхвес*, но нереализованные *канихве*, *канихвер* или *каниве* (см. иллюстративный текст). Как и в случае с *камсалӓ*, необычные фонетические расхождения между оригинальными *kannefas/Cannifass*, промежуточным *канифас* и заимствованной формой *канихве(р)* следует объяснить как сознательные или случайные.

**КАРТСӐ** [кӓртсӓ] гарнец на мельнице? [1, т. 6, 118]. Фонотаксис предполагает условно нечувашское происхождение слова, скорее русское. Возможные исходные слова – *картец* (?), *гартец* (?), *карца* (?), *гарца* (?), *карц* (?), *гарц*. Последняя реконструкция – вариант русского слова *гарнец* мера сыпучих тел, особенно хлеба, осьмая доля четверика, 1/64 четверти; самая посуда в эту меру, деревянная или железная [4, т. 1, 566]. Согласно исследованиям русистов, *гарнец* происходит из польского *garniec* мера веса [8, т. 1, 394]. Слово в русском языке получило семантическое развитие на основе метонимии: мера весов → посуда, с помощью которой производится взвешивание.

**КӐРМИСУН** [кӓрмизӓн] то же, что *кӓрмасан*? *Кӓрмисун* – *Макаравра чунла укӓа паракан сын; укӓа парсассӓн кача пӓрнерен юн илсе ят сырса юлать тет. Кӓрмисун* – человек, который на Макарьевской ярмарке за душу дает деньги; когда получает деньги, записывает имя кровью из мизинца (перевод наш. – Э. Ф.) [1, т. 7, 182]. По словарю Н. И. Ашмарина *кӓрмасан*, *кӓрмасон*, *кӓрмачин* – фармазон; злой дух, заведующий кладом. Этимологизируется из русского *фармазон*, *франк-масон* [1, т. 7, 181]. Этимомом выступает французское *franc maçon* вольнодумец, букв. вольный каменщик, проникшее в русский язык через польскую форму *farmazon* [8, т. 4, 186]. Возведение *кӓрмисун* к *фармазон* не имеет фонетических препятствий: *фармазон* → *хӓрмасун/хӓрмисун* → *кӓрмисун*. Слово *кӓрмисун* было мифологизировано в соответствии с народными представлениями и начало означать черта, дьявола. См., например, описание *кӓрмасун*'а в чувашском мифе: *Ӕлӓкхи чӓвашсем усал сывлӓшсен шутне кӓрмасуна кӓртнӓ. Вӓл сынсен чунне илекен шуйттан пулнӓ*. Древние чуваша в число злых духов включали *кӓрмасун*'а. Он был чертом, забиравшим души людей (перевод наш. – Э. Ф.) [14, 195].

**ПОТВЕН** [потв'э'н] название напитка? *Потвен* – *серте татса килеҫҫӓ, хоранта пӓсереҫҫӓ, ала синче сӓрӓхтарса сӓрсе илеҫҫӓ, тутлӓ усла (ӓсла) ӓине пӓчикках ҫӓпре яраҫҫӓ, вара пӓрле хопӓрласа сыхса йӓҫӓтеҫҫӓ чӓлмек ӓшӓнче. Потвен* – приносят свежее сердце, варят в котле, процеживают через сито, добавляют в сладкое сусло немного дрожжей, затем закрывают в горшке киснуть (перевод наш. – Э. Ф.) [1, т. 10, 47]. В иллюстративном тексте описывается изготовление некоего алкогольного средства, распространенного локально, судя по паспорту, в районе с. Альгешево Чебоксарского района Чувашской Республики. Слово, созвучное ему и сходное по смыслу, имеется в русском

языке – *портвейн* сорт крепкого виноградного вина [6, 459]. Но оно не является исходно русским, а восходит к английскому *portwine* вино из Порту через немецкую форму *Portwein* [8, т. 3, 335].

**ШЁПИЛ** [ш'ьб'и'л']: **шёпил пята** большой гвоздь [13, 617]. Промежуточная форма *шёпил* обнаруживается в русском языке: *шпиль* большой гвоздь, в четверть и более, иногда до аршина [4, т. 4, 1061]. При заимствовании слово было подвергнуто субституции: поскольку чувашский язык не допускает стечения согласных, между [ш] и [п] появилась эпентеза [ь]. Кроме того, денотат начал обозначаться с помощью тавтологичной прибавки *пята* гвоздь. Возможно, это связано с тем, что в промежуточном языке слово *шпиль* оказалось полисемантическим, ср.: **ШПИЛЬ** 1. Остроконечный конусообразный стержень, к[ото]рым заканчивается верхушка здания. <...> 2. Длинный гвоздь (спец.) [6, 720]. В конечном же итоге *шпиль* возводится к нидерландскому *spijl* острие, нижненемецкому *spill* ворот [8, т. 4, 473].

**Резюме.** Среди абсолютных агнонимов чувашского языка имеется незначительное число европеизмов, опосредованных русским участием. Уверенная идентификация данных заимствований в свое время оказалась невозможной из-за случайных фонетических изменений, произошедших при их освоении. Повторное обращение к проблеме позволило удостовериться в справедливости предполагаемых значений агнонимов. Оказалось, что большинство европеизмов в ходе многочисленных переходов из языка в язык не только претерпели фонетические изменения, но и подверглись уточнению значений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ашмарин, Н. И. Словарь чувашского языка : в 17 т. / Н. И. Ашмарин. – Казань ; Чебоксары, 1928–1949.
2. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. – М. : Русские словари ; Астрель ; АСТ, 2007. – 957 с.
3. Горшков, А. Е. Роль русского языка в развитии и обогащении чувашской лексики / А. Е. Горшков. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1963. – 214 с.
4. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : АСТ ; Астрель, 2004.
5. Материалы для словаря агнонимов чувашского языка / сост. Э. В. Фомин. – Чебоксары : Пегас, 2013. – 258 с.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – 27-е изд., испр. / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. – М. : ОНИКС ; Мир и Образование, 2010. – 735 с.
7. Современный чувашский литературный язык : в 3 т. Т. 1 / Науч.-исслед. ин-т яз., лит., истории и экономики при Совете Министров Чувашской АССР. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1990. – 238 с.
8. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. Н. Трубачева. – 3-е изд., стер. – СПб. : Азбука ; Terra, 1996.
9. Фомин, Э. В. Агнонимы чувашского языка как объект научного изучения / Э. В. Фомин // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 174–177.
10. Фомин, Э. В. Отрывки из словаря агнонимов чувашского языка / Э. В. Фомин // Актуальные проблемы развития национальных языков и культуры народов Среднего Поволжья и Приуралья. – Чебоксары : Листок, 2013. – С. 176–181.
11. Фомин, Э. В. Чувашские агнонимы марийского происхождения / Э. В. Фомин // Языки, литература и культура народов полиэтничного Урало-Поволжья (современное состояние и перспективы развития). Йошкар-Ола : Б. и., 2011. – С. 269–271.
12. Фомин, Э. В. Чувашские агнонимы татарского происхождения / Э. В. Фомин // В. В. Радлов и духовная культура тюркских народов. – Казань : Альянс, 2012. – С. 179–184.
13. Чăвашла-вырăсла словарь / Науч.-исслед. ин-т яз., лит., истории и экономики при Совете Министров Чувашской АССР ; под ред. М. И. Скворцова. – 2-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1985. – 712 с.
14. Чăваш халăх сăмахлăхĕ : 6 томпа тухать. 6 т. / И. И. Одюков, В. Г. Родионов пухса хатĕрленĕ. – Шупашкар : Чăваш кĕнеке издательстви, 1987. – 447 с.

УДК 82.512.145.08

**ЯЗЫК И СТИЛЬ ПУБЛИЦИСТИКИ МАРСЕЛЯ ГАЛИЕВА**

**LANGUAGE AND STYLE OF POLITICAL JOURNALISM OF MARSEL GALIEV**

**А. Ф. Хабибуллина**

**A. F. Khabibullina**

*ГУ «Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова  
Академии наук Республики Татарстан», г. Казань*

**Аннотация.** В статье рассматриваются сборники татарского писателя М. Галиева («Годы праведные», «Талисман», «Дух»), художественные особенности публицистического стиля его произведений, на основе которых в публицистике выражено ценностное сознание писателя.

**Abstract.** The article analyzes the elements of artistic microstylistics (based on the collection of «Virtuous years», «Talisman», «Spirit»), at the level of which the author's consciousness is shown in political journalism.

**Ключевые слова:** *публицистика, литературный портрет, пейзаж, художественный текст, экспрессивно-стилистические пласты, родной язык, градация, метафора.*

**Keywords:** *political journalism, literary portrait, landscape, artistic text, expressive-stylistic layers, mother tongue, gradation, metaphor.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** В развитии национального литературного языка значительную роль играет творчество писателей, поэтов, публицистов – мастеров художественного слова. «Писатель – носитель и творец национальной культуры речи. Пользуясь общенародным языком своего времени, он отбирает и в соответствии со своим творческим замыслом объединяет разные средства словарного состава и грамматического строя своего родного языка», – писал академик В. В. Виноградов [1, 19].

Осознание важности вышеуказанного тандема привело лингвистов к научному изучению языка художественных произведений писателей. Начиная с шестидесятых годов прошлого столетия, проблемам изучения языка и стиля татарских поэтов и писателей большое внимание стали уделять Г. Х. Ахунзянов, И. Б. Баширова, И. А. Абдуллин, Л. З. Заляй, В. Х. Хаков и др.

Творчество самобытного татарского писателя М. Галиева является значительным по объему и разнообразным по жанровым особенностям. Пристального внимания заслуживает публицистика писателя, где нашли художественное воплощение его взгляды на окружающую действительность и где в полной мере отражен национальный дух его творчества. Ее анализ и оценка сквозь призму художественной этики, микростилистики, философии и в контексте общественной деятельности М. Галиева позволят осветить особенности художественного почерка писателя.

**Материал и методика исследований.** Основными материалами исследования являются книги Марселя Галиева «Догалы еллар», «Рух», «Талисман»; публикации в газетах «Мәдәни жомга», «Ватаным Татарстан»; статьи в журналах «Казан утлары» («Огни Казани»), «Мәйдан» («Майдан»).

В качестве основных методов исследования использованы: метод анализа; методика устного опроса автора (Марселя Галиева), а также описательный индуктивно-дедуктивный метод сравнения и сопоставления.

**Результаты исследований и их обсуждение.** Марсель Галиев – многогранный талантливый писатель. Его перо достигло наивысших высот в области публицистики. Книги писателя – «Догалы еллар» («Годы праведные»), «Рух» («Дух»), «Талисман» («Талисман») – являются ярким тому примером. В этих сборниках он отображает красоту природы и человека. Философские размышления, портреты выдающихся личностей и история – основные творческие ориентиры Марселя Галиева.

В своем творчестве писатель обращается как к поэзии, так и к прозе. Его первые произведения появляются в периодической печати в начале 70-х гг. XX века. В 1979 году выходит в свет сборник стихотворений «Еллар чалымы» («Признак времени»), а в 1980 году – книга «Ул чакта» («В то время»), последняя вобрала в себя две повести писателя. Как правило, его произведения рассчитаны на интеллектуального читателя и отличаются богатством ассоциативных сравнений, новых неожиданных образных выражений.

Центром, который объединяет публицистические произведения писателя воедино, является романтический герой, стремящийся постичь, понять мир, найти справедливость. Философские, нравственные искания писателя, вера в торжество красоты, доброты, справедливости являют собой творческий фон, состоящий из череды событий. Именно этот герой помогает рассказать правду: жизнь отдельного человека непосредственно тесно связана с бытием народа.

Художественно-публицистические произведения «Догалы еллар», «Рух», «Талисман» получили высокую оценку читателей и литературной общественности за художественные достоинства и жанровую новизну.

Рассмотрим художественные особенности публицистического стиля Марселя Галиева.

В палитре изобразительных средств писателя особое место занимает метафора. Метафора у М. Галиева – это не просто художественный прием или особенность стиля, это особая парадигма мышления и отличающееся от обычного нефотографическое видение мира. Основная роль в публицистических произведениях автора отводится общеязыковым и общелитературным метафорам, которые связаны с раскрытием внутреннего состояния человека и окружающего его внешнего мира, такие как *йөрәк, күңел, жан* (сердце, душа, дух). Данные слова-метафоры отражают духовный мир, внутренние переживания персонажей анализируемых произведений. Например: *«Еще остался, оказывается, в нашей столице добродушный Фарваз Миннуллин, который способен проникнуться в непростое жизненное положение человека»* [3, 369]; *«В моменты отчуждения от поэзии любимое дело для нас – студентов – протоптать тропинки запретного политического луга»* [2, 123] и др.

В книгах «Талисман», «Годы праведные», «Дух» встречается много фразеологизмов, которые выполняют функцию ассоциативного мышления: *Тукта, минәйтәм, кикреген шиңдерим эле моның обкомга чакырттырып / Подожди, дай-ка я собью спесь с него, вызвав в обком; Ә ниңә, күпме күз нурларымны түгеп / А зачем столько горьких слез* и др. [4].

Самые любимые художественные приемы автора – это градация, деталь, зарисовка. Они максимально приближают литературную деятельность М. Галиева к живописи. Особое место здесь занимают эссе «Чатыртау жиле», «Искән жил. Үткән гомер. Калган хәтер», «Мизгел», «Әрем исе әрнүле» и «Миңештенең Ак чишмәсе», в тексте которых заключены реалистические картины, отображающие особенности быта татар и величественную природу Татарстана, Азнакаевского района: *«Гора Чатыртау... И озера, которые обволакивают колесо телеги, когда выскакивают рыбки из воды, и реки, которые, извиваясь, вытекают из лона гор, не желая убежать далеко, и дороги, которые возможно обмотать вместо ремня на пояс, и луга с хитро-прозорливыми ягодами, которые так и норовят притаиться в траве, услышав шаги человека, и лоси, которые, почесывая шею, щегольски спускаются к воде, и нарядные березы, что кокетничают на фоне могучих дубов, – все это изобилие замерло в ожидании щекотки пера поэта»* [2, 4].

Автор с помощью принципа градации значительно обогащает публицистический текст, сообщая ему дополнительную выразительность, и доносит до читателя ту экспрессию, которая владела им при написании данного текста. Этот прием характеризуется последовательным нагнетанием или, наоборот, ослаблением выразительных средств художественной речи: сравнений, образов, эпитетов, метафор. Быстрая смена картин или событий, происходящих словно на одном дыхании, дает появление эффекта напряженности, что придает особый колорит и насыщенность статье. Например: *«Ласковая мелодия уже сама выхватывает тебя из безнадежности, убаюкивает, начинает утешать, душа твоя, погружаясь в состояние безмятежности, успокаивается, очищается»; «Потом, разлегишись на траве, кувыркается, хватается за поясницу, обвивает твои ноги, как щенок с прорезавшимися молочными зубами, пробравшись в твои объятия, мурлычет, как кот, утыкаясь влажным и холодным носом, как ребенок, теребит и подергивает твои волосы»* и др.

Среди приемов, которых использовал М. Галиев при написании своих публицистических работ, хотелось бы выделить такое средство художественной выразительности, как деталь. Деталь часто заключает в себе главную мысль автора, которую он выражает не прямым заявлением, а скрывает в подтексте.

Детализированное описание служит для зарисовки, которая является уникальной особенностью публицистического стиля писателя. Благодаря этому приему мы с уверенностью можем назвать М. Галиева не только талантливым художником слова, но и одаренным живописцем, который способен создавать необыкновенные по своей яркости и насыщенности литературные портреты.

М. Галиев изображает литературные портреты своих героев с любовью, характерной точностью художника, по-свойски, выбирая лишь самые меткие выражения из бескрайней кладези языка, употребляя сравнения. Он плодотворно использует сравнения, которые образованы путем суффиксации (*-дай/-дәй, -рак/-рәк, -ча/-чә*); послелого *словно, будто, как, вроде (кебек, шикелле, төсле, сыман)*; союзы *будто бы, точно (гүя, әйтерсең лә теркәгечләре)* и др. Например: *Ташбака кебек авыр куллы Нәби Дәүли / Наби Даули с рукой тяжеловесной, как черепаха; Яңаклары эчкә баткан бөкре карчык шикелле авыл / деревня, словно худая старуха* и др. Сравнения также используются при описании внешнего мира.

Писатель уместно применяет и диалектальные слова, которые служат для усиления воздействия произведений на читателя, создания более полной картины персонажей. Например, при повествовании о Хасане Туфане, для того чтобы преподнести характер,

отразить говор, доказать его происхождение из Аксубая, то есть его отнесенность к мишарам, М. Галиев использует мишарский говор, а при передаче речи сельчан деревни Большой Баграж Заинского района – говор кряшен.

Еще одной особенностью языка М. Галиева является создание прилагательных-определений арабской конструкции. Прилагательные-определения образованы путем прибавления к существительным именительного падежа словообразующего аффикса *-и*: патша (царь) + и = патшави (царская). Примерами тому могут служить: словосочетание «*мәркәзи Казан*» (столица Казань); руку первого секретаря областного комитета КПСС Гумара Усманова он называет «*патшави кул*» (царская рука); отмечает, что Мухаммату Магдееву свойственна «*арчаи үжәтлек*» (арская напористость).

Языковед Ф. С. Сафиуллина, в свою очередь, высоко оценивает экспрессивно-стилистические пласты, которые употребляет М. Галиев [5], [6]. И с этим невозможно не согласиться. Автор выражает свое отношение к каждой личности, за портрет которого берется. Одних он изображает с любовью, с уважением, возвеличивая (например, Мухаммата Магдеева, Амирхана Еники, Аяза Гилязова и др.). Такие составляют большинство. Некоторым же, выражая свое негативное отношение, недолюбивание, отвечает иронией.

Эмоциональный фон публицистики писателя также усиливается за счет метафор, расширенных сравнений: *Кош-кортның канат кагуы ташландык җиргә мәрсия уку булып, ерактагы тал-тирәкләр каберлек өстендә шаулап утыра кебек тоела / Хлопанье крыльев птиц кажется надгробным пением, а деревья словно шумят над могилами.*

Использование эмоционально-экспрессивных единиц оправдывается их стилистической мотивированностью и воспринимается как непосредственно направленные на художественные цели автора.

**Резюме.** До сегодняшнего дня было принято считать, что язык публицистики по сравнению с художественным текстом может быть несколько строгим. Книги же М. Галиева «Годы праведные», «Талисман», «Дух» доказывают противоположное. Иногда писатель, добротнo употребляя словесные выражения даже в самой заурядной статье, может подать достойный пример начинающим соратникам.

Выдающийся татарский деятель М. Галиев касается в своих публицистических произведениях различных тем. И поэтому цели, которые он преследует в той или иной теме, также будут отличаться. Поэзия, проза и живопись соединяются в творчестве Марселя Галиева в единое органическое целое, что придает слову весомость и действенность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградов, В. В.* Избранные труды. История русского литературного языка / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1978. – 323 с.
2. *Галиев, М. Б.* Годы праведные (Догалы еллар) / М. Б. Галиев. – Казань : Тат. кн. изд-во, 1998. – 430 с.
3. *Галиев, М. Б.* Дух : публицистические статьи, литературные портреты / М. Б. Галиев. – Казань : Тат. кн. изд-во, 2005. – 558 с.
4. *Галиев, М. Б.* Талисман : публицистические статьи / М. Б. Галиев. – Казань : Тат. кн. изд-во, 2010. – 454 с.
5. *Сафиуллина, Ф. С.* Современный литературный татарский язык. Лексикология / Ф. С. Сафиуллина. – Казань : Хәтер, 1999. – 284 с.
6. *Сафиуллина, Ф. С.* Хәзерге татар әдәби теле: Югары һәм урта уку йотлары өчен д-лек. – Тулыл. 2 нче басма / Ф. С. Сафиуллина, М. З. Закиев. – Казан : Мәгариф, 2002. – 407 б.

УДК 821.9; 821 (=512.145)

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОСТРОЕНИЯ В ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ  
(НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ М. КАБИРОВА «ЕЛМАЮ» («УЛЫБКА»))**

**CONCEPTUAL CONSTRUCTIONS IN TATAR LITERATURE  
(ON THE BASIS OF THE TALE «ELMAYU» («THE SMILE»)) BY M. KABIROV)**

**Л. Н. Юзмухаметова**

**L. N. Yuzmukhametova**

*ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема функционирования приемов постмодернизма в современной татарской прозе. В частности, на примере повести М. Кабирова «Елмаю» («Улыбка») (2008) анализируются формы и особенности концептуальных построений в татарских текстах. В ходе анализа акцентируется внимание на попытке автора разглядеть и уяснить сложные процессы, происходящие внутри человеческого сознания, стремлении объяснить депрессивную, угнетающую атмосферу действительности и указать на причины тотального морально-духовного упадка общества, придерживаясь канонов концептуализма. А также выявляются основные концепты произведения, служащие построению концептуальной модели текста.

**Abstract.** This article deals with the problem of functioning of the postmodernism techniques in the modern Tatar prose. In particular, on the example of the tale «Elmayu» («The Smile») (2008) by M. Kabirov the forms and peculiarities of the conceptual constructions in Tatar texts are analysed. The analysis focuses on the author's attempt to discern and understand the complex processes occurring inside the human mind, the desire to explain the depressing atmosphere of the reality and to point out the reasons for the total moral-spiritual decline of society, adhering to the canons of conceptualism. And also it identifies the main concepts of the work that contribute to the construction of a conceptual model of the text.

**Ключевые слова:** *современная татарская проза, постмодернизм, концептуальное построение, концепт.*

**Keywords:** *modern Tatar prose, post-modernism, conceptual construction, concept.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Данное исследование направлено на определение национального своеобразия татарской прозы XXI в., в частности, на выявление философско-эстетической природы концептуализма на примере анализа повести М. Кабирова «Елмаю» («Улыбка»).

Актуальность исследования определяется необходимостью теоретического осмысления той роли, которую сыграл постмодернизм в татарской литературе XXI в. Татарская литература данного периода и ее основные направления в той или иной мере изучены литературоведами, но до сих пор не определены роль и значение постмодернистских поисков для развития татарской литературы в целом. Само понятие постмодернизма в татарском литературоведении до сих пор воспринимается как дискуссионное.

**Материал и методика исследований.** Объектом исследования является конкретное произведение, представляющее особый интерес с точки зрения проявления постмо-

дернистских художественно-эстетических поисков. Оно позволит существенно конкретизировать и систематизировать представления о татарской литературе начала XXI века вообще и об эстетической природе постмодернизма (концептуализма) в творчестве отдельных писателей в частности.

В решении поставленных задач использовался системно-структурный метод, который реализуется в подходе к анализу отдельного произведения как к художественной системе, структурно организованной законами метода и стиля. Одним из основных методов исследования является также метод литературоведческой герменевтики, помогающий воссоздать специфику и динамику национального художественного сознания, базирующегося на диалоге философии, литературы, культурологии. На концепцию предлагаемого исследования оказали влияние труды, посвященные проблемам художественного восприятия. В ходе решения поставленных задач были применены и методы рецептивной эстетики.

Ожидаемые результаты:

– будут раскрыты содержание и объем понятия «концептуализм» относительно татарской литературы;

– проанализировано знаковое произведение – повесть «Елмаю» («Улыбка») М. Кабировва, доказано наличие признаков постмодернизма;

– выявлены структурно-содержательные особенности и художественно-стилистические черты данного произведения.

**Результаты исследований и их обсуждение.** В рамках общей концепции постмодернизма одним из наиболее дискуссионных остается вопрос определения сущности концептуализма. Искусствовед М. Эпштейн в своем труде «Парадоксы новизны. О литературном развитии XIX–XX веков» (М., 1988) утверждает, что почти всякое художественное произведение (кроме, быть может, чисто орнаментального, декоративного) в той или иной степени концептуально, в нем заложена определенная концепция или сумма концепций, которые извлекает критик, теоретик, интерпретатор. В концептуализме эта концепция, демонстративно выделенная из живой художественной ткани, и становится самостоятельным произведением, или «концептом». Вместо «произведения с концепцией» перед нами – «концепция как произведение» [3].

Теоретик русского постмодернизма И. С. Скоропанова в работе «Русская постмодернистская литература: новая философия, новый язык» ссылается на точку зрения А. Альчука и отмечает, что концептуализм предполагает выход за границы текста (и шире – за границы одного из видов искусства и самого искусства) в сферу его функционирования – «представления», «обыгрывания», «обговаривания» в ходе акций и перформансов. «Собственно, этот выход и есть концептуальное произведение. Это организация меняющегося контекста (что-то вроде плавающего центра тяжести) и игра с такой изменчивостью» [Цит. по: Скоропанова, И. С. Русская постмодернистская литература: новая философия, новый язык / И. С. Скоропанова. – Санкт-Петербург: Невский проспект, 2002. – С. 61].

Обобщая вышеупомянутые точки зрения, осмелимся утверждать, что концептуализм выдвигает масштабную, глобальную, философскую идею, касающуюся основ бытия. Концептуализм не ограничивается демифологизацией или описыванием реалий обыденной жизни, не ставит своей целью иронию, смех, в основе произведения лежат глубинные общечеловеческие проблемы, модели мышления и мироустройства. Авторы предлагают свою новую концепцию мироздания, а аудитория воспринимает готовый продукт творчества, пытаясь разгадать, что хотел сказать автор.

Концептуальные построения не чужды и современной татарской литературе. Хотя нет основания говорить о полноправном сформировавшемся течении под названием «концептуализм», использование его приемов в разных художественно-эстетических функциях можно увидеть в произведениях З. Хакима, М. Кабирова, Г. Гыйльманова.

Ярким примером функционирования данного феномена в прозе является повесть М. Кабирова «Елмаю» («Улыбка») (2008). Произведение, написанное в форме автоматического письма, где поток сознания сопровождается с потоком бессознательного – ощущений, переживаний, сна, критического состояния душевнобольной, – поражает глубоким психологизмом. Небольшой пролог сообщает читателю, что женщина, потерявшая мужа и узнавшая правду о нем, сошла с ума, затем, пройдя курс лечения, написала покойному письмо-покаяние. Произведение воссоздает ее прошлое и от ее имени рассказывает историю любви, предательства, осознания своего заблуждения.

Сюжет, с трудом выстраиваемый читателем из частиц воспоминаний героини, ее отрывочных умозаключений, структурируется вокруг проблемы материнства. Вообще, в творчестве М. Кабирова лейтмотивом проходит почитание матери. Автор и в данном произведении провозглашает мать частицей Бога, творцом и говорит о святости материнской миссии. В тексте описывается жизнь женщины, на протяжении всей своей супружеской жизни тщетно пытающейся стать матерью. Душевные муки любимой жены не дают покоя Хайдару (мужу главной героини) (значение имени: Лев. Прозвище халифа Али) [2], и он идет на крайнюю меру: по его просьбе врачи сообщают потерявшей надежду женщине, что вина в отсутствии детей у пары не в ней, а в ее муже, она же абсолютно здорова и может иметь детей. После этой новости отношение героини к своему мужу резко меняется, во всех своих многолетних мучениях, переживаниях она винит Хайдара, пытается при каждом удобном случае напомнить ему о его неспособности зачать ребенка, а затем, не страшась греха, оправдывая свой поступок желанием иметь ребенка, изменяет мужу. Конец истории оказывается плачевным: любовник предает, муж умирает от сердечного приступа, а героиня, наконец, узнает правду о том, что детей она не смогла родить по своей вине, а вся эта ложь была придумана Хайдаром не иначе как во имя любви.

Здесь же автором выдвигается определение понятию священной, настоящей любви, которая заключается в стремлении осчастливить человека, к которому испытываешь искренние чувства, порой эту цель можно достичь только в ущерб себе, но именно такая любовь истинна. Она противопоставляется греховной, эгоистичной любви, направленной исключительно на удовлетворение физических потребностей и не предполагающей никакой ответственности и обязательств. Как и подобает постмодернистскому тексту, плотские утехи главной героини с ее любовником описываются во всем многообразии и яркости красок, с натуралистической детальностью, нередко выходящей за рамки дозволенного. В самом же конце становится понятной ничтожность животной страсти перед лицом самоотверженной, спокойной, размеренной, истинной любви, готовой на любую жертву ради родного человека. Даже после смерти искренняя любовь Хайдара в образе его искренней, светлой улыбки продолжает оберегать главную героиню от страшных змей, укоренившихся в ее больном воображении: «Еланнар белән минем арага елмаю аркылы төшкән иде. Хәйдәрнең елмаюы. Менә нәрсә мәжбүр иткән аларны тукталып калырга. Менә нәрсә аларны юкка чыгарган. Өй эчендәге еланнар инде бөтенләе белән күздән югалды. Бары тик елмаю гына торып калды» [1, 145] / «Между змеями и мной стояла улыбка. Улыбка Хайдара. Вот что заставило их остановиться. Вот что их уничтожило. Змеи внутри дома уже вовсе исчезли из виду. Осталась только улыбка». Образ змей,

жаждущей удушить своих жертв, в тексте упоминается не раз. В таком образе главная героиня во сне видит и общего ребенка своего любовника и его жены. Змея душит их, не дает им спокойно жить. Нелюбовь, хронические измены мужа и недовольство жены, ежедневная рутина превратили их жизнь в кошмар. Они уже не в состоянии объективно оценивать свои проблемы, бороться с больной атмосферой, правящей в их доме. Дети, во имя которых два человека живут вместе, уже не счастье, а змеи, убивающие их. Человек сам любое добро (даже своих детей!) превращает в зло – гротескный образ змей указывает на это. Змея в тексте – это несбывшиеся надежды, боль разочарования, сомнения, страх, иллюзии, угрызения совести. И только сильный дух, проявленный в чистоте души и помыслов, любви в своем божественном начале, может выйти на борьбу со змеями.

В начале текста читатель встречает небольшую присказку о девушке, влюбившейся в безумно красивую статую с прекрасными, но пустыми глазами и тщетно пытающейся оживить эту статую. К сожалению, у девушки не получается воплотить в жизнь свою мечту, вместо этого она сама превращается в статую. В ходе развития событий эта история начинает повторяться в жизни персонажей. *«Юк, таш сынны терелтэм дин үзе ташка айланган кыз мин булмаганмын ул. Саф мэхэббэт хақына канатларын кисеп ташлаган фәрештә мин булмаганмын. Ул Хәйдәр булган. Хәйдәр!»* [1, 154] / *«Нет, девушкой, пытавшейся оживить каменную статую, но вместо этого превратившейся в статую, оказалась не я, а Хайдар. Это не я, кто ангел, обрезавший крылья во имя любви. Это был Хайдар. Хайдар!»*. Именно эта притча указывает на основную мысль, на концептуальное построение повести: все люди живут в мире своих иллюзий! То, что человек принимает за чистую монету, оказывается миражом. Пытаясь «оживить статую», люди истрачивают свои жизненные силы; осознав же свою ошибку, они зачастую теряют свои последние надежды. Такова экзистенциальная основа произведения.

Автор несколько раз повторяет эту концепцию, включая в произведение небольшие истории «из жизни знакомых главной героини». Такова история сына Халиды апы, женившегося на бывшей проститутке. Сын Халиды апы счастлив, потому что разглядел свет там, где все видят темноту. Он раньше других понял истинное лицо своей избранницы и освободился от иллюзий.

Главная героиня, осознав ошибочность своих представлений, приходит в ужас от своей слепоты, несостоятельности видеть прекрасное, боязни чистоты и света. Ведь в благородстве Хайдара она видела злой умысел, точно как скульптор, вечно просивший у Бога переродить его в другом теле, а в результате понявший, что самое хорошее – это быть скульптором, то есть самим собой (притча Халиды апы). Также и главная героиня под конец поняла, что ее супруг был самым лучшим, идеальным мужчиной. Он был достойным человеком, с которым стоило прожить жизнь. А она не смогла правильно оценить и себя, опустилась до уровня любовницы. Счастье/любовь начинается от умения себя ценить – еще одно утверждение автора. В тексте из уст Халиды апы звучит история о судьбе некрасивой дочери главы племени, на которой женился молодой человек, не пожалев десяти тысяч, хотя просили не больше трех тысяч. Благодаря этому девушка смогла по достоинству себя оценить, как результат, преобразилась, удивила всех своей красотой, которая принесла счастье в их дом и семью. В самом конце повести главная героиня видит сон, в котором Хайдар о чем-то договаривается с главой племени (он иногда становится похожим на Бога), и они пожимают друг другу руку. Как главная героиня, так и читатель осознают, что Хайдар оказывается тем самым человеком, который по достоинству оценил свою любимую женщину, несмотря на ее

явный изъян (в этом случае – неспособность иметь детей). Философская концепция находит продолжение: человек сам может превратить любое зло в добро! Все в руках самого человека: он – творец!

Но его возлюбленная, в отличие от героини из истории, рассказанной Халидой апой, не поняла вовремя цену себе и своему счастью, все пришло к ней слишком поздно. *«Һәрнәрсәнең үз исе була. Үз таме... Без бары тик аны сизмибез генә. Яки сизмәгәнә салышабыз... Син ашыңның нинди тамле икәнән үзең кухняда булып та сизмәгәнсең, ә мин балконнан ук сиздем»* [1, 21–22] / *«У всего есть свой запах. Свой вкус... Мы всего лишь не замечаем этого. Или делаем вид, что не замечаем... Ты не заметила восхитительный вкус своего супа, будучи на кухне, а я же заметил из балкона»*, – эта истина звучит из уст Хайдара. На протяжении всей повести главная героиня вспоминает эту фразу и только в конце понимает всю ее глубину и вместе с ней всю трагедию своей жизни. Эта философия, предложенная автором, становится важнейшим краеугольным камнем всей философской структуры текста.

*«Улыбка – это свет, который есть в каждом, красота, которая вдохновляет. Но у каждого она своя, ведь это еще и отражение души, у слез нет лица, а улыбка подобна отпечатку пальцев»*, – эта мысль пронизывает весь текст повести. Реплика Хайдара открывает эту истину: *«Артистлар битлек тә кия... Аннан гына үз йөзең үзгәрми бит... Бармак эзеңне дә перчатка киеп кенә үзгәртеп булмый... Елмаю да шулай. Ул эңан кебек. Җаның нинди, елмаюың шундый»* [1, 56] / *«Артисты и маски надевают... Только от этого свое лицо не меняется ведь... Отпечаток пальца тоже нельзя изменить, лишь надев перчатки... С улыбкой то же самое. Это как душа. Какова душа, такова улыбка»*. Искренняя, лучистая улыбка Хайдара в свое время притягивает главную героиню, после его смерти такую же чистую улыбку она ищет в чужих людях, но не находит. Именно «улыбку» автор выводит на сильную позицию и выбирает названием повести.

Как и в других своих текстах, М. Кабиров и здесь не мог не затронуть проблему упадка общественной морали в современной жизни, подмены общечеловеческих ценностей. Главная героиня после содеянного греха – измены мужу – ищет осуждающие взгляды прохожих. Но они ее даже не замечают, более того, они сами погрязли в грехе: вокруг пьяные мужчины и женщины, лысый толстый старичок под ручку с девушкой лет девятнадцати, пожилой ветеран, собирающий дрожащими руками бутылки из-под пива, совсем молоденькая девушка за рулем дорогой иномарки, даже на благоухающие цветы у тротуара кого-то вырвало. Героиня приходит к устрашающему выводу о том, что мир, в котором мы живем, не совместим с искренней любовью. Она не смогла найти ни один пример из жизни, который смог бы помочь ей подтвердить ее грех. Когда-то рожденная летать женщина (на это указывает и название остановки «Очучылар»/«Летящие», где происходят судьбоносные для главной героини события: встречи с любовником, смерть мужа, мучительный путь через детскую площадку, когда она погружается в думу о своей несчастной доле бездетной женщины) – ангел, спустившийся с небес, проживала свою жизнь в бездне темноты и была осуждена на грех суровой действительностью. Насильно «ослепленная» женщина потеряла дар видеть чистую, светлую любовь, луч солнца во всеобъемлющем мраке.

Любовь – предательство – осознание ошибки и невозможности исправить содеянное как структура жизненного пути главной героини экстраполируются на историю жизни любого человека. На это указывает и отсутствие имени героини. По мнению автора, большинство людей живет субъективными представлениями о жизни, окружающем мире, людях и ценностях, нередко ошибаясь и глубоко заблуждаясь в них

(«Чынбарлык ул – безнең тормышны аlege мизгелдә кабул итүебез» [1, 129] / «Действительность – это наше восприятие жизни в данный момент»). А чувство страха не дает им освободиться от иллюзии, увидеть свет в темноте («Балки, без яктылыктан курыккан өчен генә караңгылыкка бикләнеп калабыздыр? Сафлыктан курыккан өчен генә пычракка батабыздыр» [1, 156] / «Может быть, мы остаемся в плену темноты из-за боязни света? Утопаем в грязи из-за боязни чистоты?»). Каждый человек видит то, что хочет видеть, смотрит со своей колокольни, мерит на свой аршин, иногда тем самым упуская свое счастье, подвергая себя к гибели. Такие концепты, как Свет и Темнота, Счастье и Несчастье, Любовь и Неприязнь, Улыбка и Страсть, служат построению концептуальной модели текста.

**Резюме.** Рассмотренная нами повесть является интересным образцом татарского постмодерна, взявшим за основу концептуальное построение. Общечеловеческие проблемы современности, попытка разглядеть и уяснить сложные процессы, происходящие внутри человеческого сознания, стремление объяснить депрессивную, угнетающую атмосферу действительности и указать на причины тотального духовного упадка – обо всем этом говорит каждая структурная составляющая повести. На наш взгляд, писатель достаточно находчиво и грамотно излагает свою философию, придерживаясь канонов концептуализма.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кэбиров, М. Сагындым. Кайт инде...: повестьлар / М. Кэбиров. – Казан : Татар. кит. нәшр., 2008. – 336 б.
2. Словарь личных имен. Академик, 2000–2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/personal\\_names/10293](http://dic.academic.ru/dic.nsf/personal_names/10293); 20.08.2013).
3. Эпштейн, М. Парадоксы новизны. О литературном развитии XIX–XX веков [Электронный ресурс] / М. Эпштейн. – Режим доступа: [http://www.booksite.ru/localtxt/epsh/tein/epshtein\\_m/parad\\_nov/12.htm](http://www.booksite.ru/localtxt/epsh/tein/epshtein_m/parad_nov/12.htm).

УДК 821.512.111.09

**ЗАРОЖДЕНИЕ ЖАНРА ИСТОРИЧЕСКОЙ ТРАГЕДИИ  
В ЧУВАШСКОЙ ДРАМАТУРГИИ**

**ORIGIN OF HISTORICAL TRAGEDY GENRE  
IN THE CHUVASH DRAMATURGY**

**Е. Р. Якимова (Афанасьева)**

**E. R. Yakimova (Afanasyeva)**

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

**Аннотация.** Настоящая работа посвящена рассмотрению первых образцов чувашской исторической трагедии и оценке ее роли в развитии чувашской драматургии. Особое внимание уделено историческому аспекту осмысления эпохи Волжской Булгарии в литературе, так как значительная часть драматических произведений народов Урало-Поволжского региона посвящена событиям времен Волжской Булгарии, ее распаду в результате нашествий вражеских войск, борьбе с монголо-татарами и насильственной исламизации предков чувашей в X–XIII веках.

**Abstract.** The work is devoted to the consideration of the first samples of the Chuvash historical tragedy genre and the evaluation of its role in the development of the Chuvash dramaturgy. Special attention is paid to the historical aspect of understanding the Volga Bulgaria era in literature since considerable part of the works of the peoples of the Volga-Urals region is dedicated to the events of the Volga Bulgaria period, its disintegration as a result of enemy forces invasions, the struggle against the Mongol-Tatars and forced Islamization of the Chuvash ancestors in the 10<sup>th</sup> – 13<sup>th</sup> centuries.

**Ключевые слова:** *чувашская драматургия, историческая трагедия, Волжская Булгария.*

**Keywords:** *Chuvash dramaturgy, historical tragedy, Volga Bulgaria.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Историко-функциональное рассмотрение произведений чувашской драматургии, в особенности жанра трагедии, является одним из малоисследованных проблем чувашского литературоведения. В отечественном литературоведении на сегодняшний день нет ни одного фундаментального исследования в данной области. В связи с этим актуальность настоящей работы обусловлена задачей восполнить это недостающее звено в исследовании чувашской драматургии. В данной работе рассматривается лишь одна тематическая направленность, а именно драматические произведения на тему исторических событий времен Волжской Булгарии.

**Материал и методика исследований.** Теоретической основой исследования послужили литературоведческие работы таких отечественных ученых по исследуемой проблеме, как Ю. Б. Борев [2], В. М. Волькенштейн [3] и др. В ходе исследования были применены аналитический, сравнительно-сопоставительный методы. Материал исследования составили пьесы «Аттила» («Аттила», 1918), «Архай-хан» («Архай-хан», 1918), «Мърса-

пай» («Мурзабай», 1918), «Силпи – пӑлхар пики» («Сильби – дочь болгарского царя», 1927) Г. Тал-Мрзы и «Пулхӑр патшалӑхӗн юлашки кунӑсем» («Последние дни Булгарского государства», 1925) М. Юрьева.

**Результаты исследований и их обсуждение.** На сегодняшний день в чувашской литературе трагедия является достаточно развитым жанром и заслуживает особого внимания. Этот жанр, «высшая ступень и венец драматической поэзии» (В. Г. Белинский), доступен лишь художникам с философским складом ума и философским видением мира. К таковым относится классик чувашской поэзии К. В. Иванов, который в своей незавершенной трагедии «Шуйттан чури» («Раб дьявола», 1907) раскрыл эпохальные, общечеловеческие проблемы: «разрушение человеческой души как следствие разрушения мира и гармонии» (К. Д. Кириллов), единоборство добра со злом, где побеждает последнее. Схожие мотивы звучат и в творческой интерпретации данной темы – в одноименной трагедии Я. Ухсая (1969).

Трагедия (греч. *tragōidia* – козлиная песнь) является жанром драматургии, изображающим глубокие противоречия между человеком и обществом. Трагический герой – человек высокой нравственности – вступает с миром, действительностью, с самим собой в неразрешимый конфликт, который нередко приводит его к гибели. Чаще всего героями трагедий являются вожди (лидеры) общества, и в результате их гибели может измениться судьба целого народа. Сюжеты трагедий зачастую заимствовались из истории. В самых древних образцах этого жанра оживали легенды и мифы Древней Греции, страницы римской истории, перед зрителями представляли цари и герои; сюжеты авторы заимствовали у Софокла, Еврипида, Сенеки или черпали в исторической хронике. Истоки трагического конфликта – в чрезвычайных, экстремальных ситуациях, переломных для общества, народа, нации. Таким значительным явлением в истории чувашского и других народов Урало-Поволжья явились исторические события времен Волжской Булгарии – ее распад в результате нашествий вражеских войск, борьба с монголо-татарами и насильственная исламизация в X–XIII веках, поэтому значительная часть трагедий народов данного региона посвящена именно этим событиям: общетюркские – дастан «Идегей» (1640-е гг.); чувашские – «Пулхӑр патшалӑхӗн юлашки кунӑсем» («Последние дни Булгарского государства», 1925) М. Юрьева, «Силпи – пӑлхар пики» («Сильби – дочь болгарского царя», 1927) Г. Тал-Мрзы, «Юнлӑ кунсем» («Кровавые дни», 1971) Т. Педерки, «Кун-сул юппинче» («На распутье», 1973) И. Петровой, «Урасмет» («Урасмет», 1993) Б. Чиндыкова, «Хӗхӗм хӗрӗн хӗхлевӗ» («Плач девушки на заре», 1995) и «Ҫӑлтӑр сӑннӗ каҫ» («Ночь лунного затмения», 2000) Н. Сидорова, «Кӗмӗл тумлӑ ҫар» («Серебряное войско», 2010) М. Карягиной; татарские – «Золотой кашбау» (1986) А. Баяна, «Молния среди ясного дня» (1989) Г. Рахима; удмуртские – «Эбга» (1993) П. Захарова и др.

Г. В. Тал-Мрза относится к плеяде таких талантливых чувашских драматургов, как Ф. Павлов, М. Акимов-Аруй, Н. Ефремов. Еще в 1919 году он написал драму «Кто виноват?», трагикомедию «Ухадер», социально-героическую пьесу «Заря новой жизни». Многие его пьесы и инсценировки в силу тяжелых жизненных обстоятельств автора не дошли до наших дней. В чувашской литературе сохранились упоминания о его пяти трагедиях, которые он начал писать в 1918 году: «Аттила», «Архай-хан», «Мурзабай», «Сильби – дочь болгарского царя», «Вина сильных». Эти пять поэм-трагедий по замыслу автора должны были отразить жизнь родного народа в различные периоды истории. Но первые три трагедии были утеряны. О них мы знаем лишь благодаря воспоминаниям Ф. Павлова,

С. Эльгера, С. Горского и М. Акимова-Аруя. События в трагедии «Аттила» происходили в V веке н. э. Здесь речь шла об исторических племенах гуннов. Главный герой Аттила с целью забрать власть в свои руки убил старшего брата, несколько раз выдвигался на Восточную Римскую империю, поработил и собирал дань с местных племен. Основываясь на средневековых исторических легендах и источниках, Тал-Мрза попытался показать жизнь поволжских народов. События трагедии «Архай-хан» происходили в VII–VIII веках. Здесь Тал-Мрза использовал дастаны об эпических богатырях из тюркского эпоса. Трагедия «Мурзабай» описывала жизнь чувашей в эпоху татаро-монгольского ига, когда они стремились освободиться из-под гнета Золотой Орды; события происходили в XIII–XIV веках. По воспоминаниям родственников Тал-Мрзы, в этом произведении драматург воссоздал историю своих предков. Хорошо знавший историю, Тал-Мрза понимал, как исторически складывалась государственность, как одна часть предков чувашей склонялась в сторону Казанского ханства, другая – к русскому княжеству, а третья стремилась сохранить свою идентичность и независимость.

Трагедия в стихах «Сильби – дочь болгарского царя» написана одновременно с остальными произведениями в период учебы Г. Тал-Мрзы в Северо-восточном археологическом институте в г. Казани. По задумке автора она должна была состоять из семи частей, но драматург из-за болезни не смог воплотить задуманное, до нас дошли лишь две части. Мотивом для создания данного произведения послужило знакомство автора с документами, где говорилось о женитьбе Владимирского князя Андрея Боголюбского на болгарской красавице [4, 28]. Известно, что Г. Тал-Мрза при написании трагедии опирался на труды путешественников Ибн Русте, Абу-Али-Ахмеда, Ахмеда-ибн-Фадлана, Абу-Хамида, Элб-Балхи, Мирхаида, Шераф-Эддин Булгари. Масштабность задуманного видна и из широкого охвата государственных деяний: к хану для налаживания торговых отношений приезжают норманнский, арабский, греческий, китайский, индийский, скандинавский, славянский правители и правитель из Бухары. Здесь показаны события Волжской Булгарии XI века. Сюжет в трагедии развивается по двум линиям: государственная жизнь – диалог хана и правителей разных стран, и любовная линия молодых людей – дочери болгарского хана Сильби с болгарским воеводой Тивлетом. В то время, когда государственная жизнь Волжской Булгарии процветала, налаживались экономические связи, молодые мечтали о создании семьи, на страну нападает вражеское войско, Тивлет погибает, а хан с дочерью попадают в плен. Из диалога Сильби с отцом мы видим, насколько она была свободолюбивой, отважной и гордой девушкой. О дальнейших событиях читателю остается лишь догадываться, поскольку, как мы уже говорили, трагедия не была закончена.

Драматург, актер, режиссер и исследователь древней истории чувашей М. Ф. Юрьев относится к тем людям, которые в годы становления чувашской автономии (1920 г.), вдохновившись «болгарской теорией» Н. И. Ашмарина [1], в своих произведениях часто обращались к мотивам возрождения «былого величия чувашского народа» [4, 108], стремясь к осуществлению «извечной мечты о народной свободе» [4, 108]. Сюжет трагедии «Последние дни Болгарского государства» воссоздает события в Болжской Булгарии с 1218 по 1236 г., многолетнее противостояние древних болгар нашествиям татаро-монголов, с одной стороны, и русских – с другой. Соблюдая каноны жанра древнегреческой трагедии, автор начал свое произведение с пролога, где старик-чуваш со своим сыном приезжают на землю своих предков-булгар поклониться их праху. Из рассказа старика юноша узнает о существовании некогда великого государства, разо-

ренного татарами не без участия внутренних предателей. Дальнейшие события переносят читателя-зрителя в 1218 год, когда булгарам приходилось защищать свои города от нашествий соседей – финнов и русских. Истощенные затяжными войнами с двух сторон, булгары долгое время вынуждены были платить дань русским князьям. Автор достаточно ярко вывел образы бесстрашного воеводы Софик-Харака, его возлюбленной Велиме – дочери Ильхам-хана, предателей Селехмета и Шахшары – перебежчиков на сторону русских, из-за которых был сдан город Ошель. Трагедия заканчивается нашествием татарского войска Супуттая и разорением булгарских городов. Перед смертью последний булгарский хан Ильхам говорит: «Народ булгарский будет приходить сюда, где мы сейчас слезы льем, искать свою древность. Только это будет не скоро. Один скажет, что здесь татары жили, другой будет спорить, что это земля хазаров. Найдутся и те, которые будут говорить, что здесь жили финны. Но если молва из уст в уста будет переходить, если найдутся те, кто прочтет книги Шераф-Эддина, то дойдут (до истины – *Е. Я.*)» [6, 71]. Нужно отметить, что М. Юрьев не ошибся в прогнозах: судьба великой Волжской Булгарии впоследствии не раз становилась объектом пристального внимания как историков, так и писателей, стремившихся художественно отобразить образ Волжской Булгарии [5] и ее роль в судьбе народов Урало-Поволжья. Но судьба самого произведения «Последние дни Булгарского государства» оказалась не столь благополучной, хотя она имела большой резонанс в обществе: сразу после публикации трагедии отдельным изданием в 1925 г. в прессе появились критические работы с прямо противоположными оценками – от восторженных отзывов (Н. Никольский) до самой негативной оценки (А. Золотов). На сцене национального театра она была поставлена всего один раз в начале 1926 г. самим М. Юрьевым. После постановки пьесу объявили «идеологически невыдержанной», а автора обвинили в буржуазном национализме.

**Резюме.** Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод: в переломную эпоху двух революций, гражданской войны и становления чувашской автономии писатели часто обращались к историческому прошлому народа, особенно к эпохе времен Волжской Булгарии, золотому времени в истории чувашского и других народов Поволжья, с надеждой на возрождение былого величия нации. Авторы произведений подошли к этому вопросу с большим вниманием и достаточно хорошим знанием истории.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Ашмарин, Н. И.* Болгары и чуваша / Н. И. Ашмарин. – Казань : Типо-литография Императорского университета, 1902. – 132 с.
2. *Борев, Ю. Б.* О трагическом / Ю. Б. Борев. – М. : Советский писатель, 1961. – 392 с.
3. *Волькенштейн, В. М.* Драматургия / В. М. Волькенштейн. – Изд. 5-е, доп. – М. : Советский писатель, 1969. – 335 с.
4. *Родионов, В. Г.* Чувашская литература (1917–1930 гг.) / В. Г. Родионов. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2008. – 430 с. (на чуваш. яз.).
5. *Софронова, И. В.* Отображение образа Волжской Булгарии в чувашском и татарском фольклорах / И. В. Софронова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1 (73). Ч. 2. – С. 174–179.
6. *Юрьев, М. Ф.* Последние дни Булгарского государства / М. Ф. Юрьев. – Чебоксары : Чувашкнигоиздат, 1925. – 83 с. (на чуваш. яз.).

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.017.4

### ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

### BASIC CRITERIA AND INDICATORS' OF THE LEVEL OF FORMATION OF FUTURE TEACHERS ACTIVE CIVIL POSITION

**Н. Б. Воронцова**

**N. B. Vorontsova**

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

**Аннотация.** В статье выделены и охарактеризованы основные критерии и показатели уровня сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей.

**Abstract.** The article reveals the main criteria and indicators of the level of formation of future teachers' active civil position.

**Ключевые слова:** *сформированность, активная гражданская позиция, личность, будущий учитель.*

**Keywords:** *formation, active civil position, personality, future teacher.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Современная социально-экономическая ситуация в нашем государстве характеризуется усилением роли личности с активной гражданской позицией, что является одним из условий устойчивого развития демократического государства и определяет заказ системе образования. В связи с этим современная концепция модернизации профессионального образования определяет в качестве одной из важнейших задач формирование у студенческой молодежи активной гражданской позиции.

**Материал и методика исследований.** Был проведен анализ психолого-педагогической литературы по представленной проблеме, изучен федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» [9], опыт воспитательной работы вузов [8], [5].

**Результаты исследований и их обсуждение.** Анализ состояния проблемы формирования активной гражданской позиции показал, что в последнее десятилетие вышел целый ряд нормативных документов, определивших основные ориентиры в деятельности вуза по воспитанию личности будущего специалиста. Так, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» постановляет, что одной из задач высшего учебного заведения является формирование у обучающихся гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира [10]. Реализация этой задачи потребовала от педагогов проведения значительного количества исследований по данной проблеме, определения педагогических условий повышения уровня готовности будущих специалистов (в т. ч. и будущих учителей) к успешной адаптации в современных социально-экономических условиях, понимания важности активной позиции в гражданском обществе [3], [6], [7].

Совершенствование работы по формированию активной гражданской позиции у будущих учителей в системе воспитательной деятельности университета вызвало необходимость изучения ее состояния в современном педагогическом вузе, для чего были проведены исследования по определению основных критериев и показателей сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей.

Анализ различных точек зрения ученых (А. С. Гаязова [1], [2], А. М. Князева [4], Г. Н. Филонова [11] и др.), раскрывающих сущность и содержание понятия «активная гражданская позиция», позволил нам определить, что в рамках нашего исследования под «активной гражданской позицией будущего учителя» мы будем понимать характеристику личности, определяющую объем и глубину соответствующих знаний, ее готовность к участию в общественно значимой деятельности, совокупность гражданских, правовых и нравственных качеств, опыт социально значимого поведения человека и его отношение к себе, деятельности, миру и жизни общества в целом. Опираясь на исследования вышеназванных ученых и опыт вузов России, мы выделили три основных критерия сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей: когнитивный (знания), деятельностный (умения, навыки), личностный (качества личности).

Каждый из вышеперечисленных критериев характеризуется набором определенных показателей. Так, когнитивный критерий может быть определен, на наш взгляд, показателями, характеризующими овладение будущими учителями знаниями:

- об обществе и роли человека в его развитии;
- о нормах, правах и обязанностях, определяющих жизнедеятельность человека;
- о социально направленной профессиональной деятельности учителя;
- о понимании своего места, своих функций как педагога в воспитании подрастающего поколения на современном этапе развития общества;
- о сущности, содержании и специфике общественно значимой деятельности педагога и др.

Деятельностный критерий содержит следующие показатели:

- наличие опыта взаимодействия с другими людьми при выполнении общественно значимой деятельности;
- умение обсуждать, анализировать и интерпретировать общественно-политические события и явления;
- проявление активности в общественной жизни педагогического университета, города, республики;

- выполнение гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом и народом;
- соблюдение и уважение законов, норм и правил поведения в обществе;
- участие в социально значимых делах, проявляющееся в общении с другими, в совместных с ними действиях.

Личностный критерий может быть охарактеризован такими показателями, как:

- социально значимые и нравственные ориентиры, питающие чувство причастности к судьбе своего народа;
- ориентация на соблюдение общепринятых норм и нравственных ценностей;
- установка на активное участие в общественной жизни вуза, города, республики;
- отношение человека к законам, обществу, окружающим людям, труду и самому себе;
- мотивы, установки, ценностные ориентации, лежащие в основе общественно значимой деятельности;
- патриотическая преданность в служении Родине и защите интересов Отечества.

На основании данных критериев и показателей были охарактеризованы три уровня (низкий, средний, высокий) сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей (табл. 1).

Таблица 1

**Уровни сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей**

Уровни	Критерии		
	когнитивный	деятельностный	личностный
Низкий	<ul style="list-style-type: none"> <li>- имеет представления о современном этапе развития общества и роли человека в ускорении этого процесса;</li> <li>- недостаточно владеет политико-правовыми и морально-этическими нормами и правилами, определяющими жизнедеятельность человека в обществе;</li> <li>- имеет лишь общие представления о социально направленной деятельности современного учителя;</li> <li>- не владеет научными знаниями о сущности содержания и специфики общественно значимой деятельности педагога и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- имеет незначительный опыт взаимодействия с другими людьми при выполнении общественно значимой деятельности;</li> <li>- слабо подготовлен к обсуждению, анализу и интерпретации политических событий и явлений;</li> <li>- слабо проявляет активность в общественной жизни вуза, города, республики;</li> <li>- не готов к систематическому и осознанному выполнению гражданских обязанностей;</li> <li>- в основном проявляет уважение к закону, нормам и правилам, принятым в обществе;</li> <li>- не участвует в социально значимых делах, в совместных действиях</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- слабо проявляются мотивы, установки и ценностные ориентации, лежащие в основе общественно значимой деятельности;</li> <li>- не сформирована установка на участие в общественной жизни вуза, города, республики;</li> <li>- слабо выражена ориентация на общепринятые нормы и нравственные ценности;</li> <li>- социально значимые и нравственные ориентиры, питающие чувства причастности к судьбе своего народа и необходимости разумного использования своих гражданских прав, проявляются в исключительных случаях;</li> <li>- не всегда проявляется позитивное отношение личности к обществу, окружающим людям, труду и самому себе</li> </ul>

Уровни	Критерии		
	когнитивный	деятельностный	личностный
Средний	<ul style="list-style-type: none"> <li>- имеет общее представление о современном этапе развития общества и роли человека в ускорении этого процесса;</li> <li>- владеет некоторыми политико-правовыми и морально-этическими нормами и правилами, определяющими жизнедеятельность человека в обществе;</li> <li>- имеет представления о социально направленной деятельности современного учителя;</li> <li>- владеет научными знаниями о сущности содержания и специфики общественно значимой деятельности педагога и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- имеет некоторый опыт взаимодействия с другими людьми при выполнении общественно значимой деятельности, но не всегда проявляет его;</li> <li>- подготовлен к обсуждению, анализу и интерпретации политических событий и явлений;</li> <li>- в большинстве случаев проявляет активность в общественной жизни вуза, города, республики;</li> <li>- не всегда готов к систематическому и осознанному выполнению гражданских обязанностей;</li> <li>- в большинстве своем проявляет уважение к законам, нормам и правилам, принятым в обществе;</li> <li>- участвует в социально значимых делах, в совместных действиях только в конкретных случаях</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- мотивы, установки и ценностные ориентации, лежащие в основе общественно значимой деятельности, проявляются только в определенных ситуациях;</li> <li>- слабо сформирована позитивная установка на участие в общественной жизни вуза, города, республики;</li> <li>- ориентирован на соблюдение общепринятых норм и нравственных ценностей в большинстве случаев;</li> <li>- имеет социально значимые и нравственные ориентиры, питающие чувства причастности к судьбе своего народа и необходимости разумного использования своих гражданских прав, но не всегда проявляет их;</li> <li>- иногда проявляется позитивное отношение личности к обществу, окружающим людям, труду и самому себе</li> </ul>
Высокий	<ul style="list-style-type: none"> <li>- имеет глубокие знания о современном этапе развития общества и роли человека в ускорении этого процесса;</li> <li>- владеет политико-правовыми и морально-этическими нормами и правилами, определяющими жизнедеятельность человека в обществе;</li> <li>- имеет разносторонние знания о социально направленной деятельности современного учителя;</li> <li>- владеет достаточными научными знаниями о сущности содержания и специфики общественно значимой деятельности педагога и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- имеет достаточный опыт взаимодействия с другими людьми при выполнении общественно значимой деятельности;</li> <li>- проявляет инициативу в обсуждении, анализе и интерпретации политических событий и явлений;</li> <li>- принимает активное участие в общественной жизни вуза, города, республики;</li> <li>- готов к систематическому и осознанному выполнению гражданских обязанностей;</li> <li>- соблюдает и уважает законы, нормы и правила, принятые в обществе;</li> <li>- участвует в социально значимых делах, в совместных действиях</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- имеет устойчивую систему мотивов, установок и ценностных ориентаций, лежащих в основе общественно значимой деятельности;</li> <li>- сформирована позитивная установка на участие в общественной жизни вуза, города, республики;</li> <li>- характерна приверженность к соблюдению общепринятых норм и нравственных ценностей;</li> <li>- умело использует социально значимые и нравственные ориентиры, питающие чувства причастности к судьбе своего народа и необходимости разумного использования своих гражданских прав;</li> <li>- присутствует позитивное отношение личности к обществу, окружающим людям, труду и самому себе</li> </ul>

**Резюме.** В ходе теоретического исследования нами были определены основные критерии (когнитивный, деятельностный, личностный) и показатели уровня сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей и дана характеристика каждому из трех уровней (высокому, среднему и низкому) по названным выше критериям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Гаязов, А. С.* Формирование гражданина: теория, практика, проблемы / А. С. Гаязов. – Челябинск : Челяб. гос. пед. ун-т, 1995. – 237 с.
2. *Гаязов, А. С.* Образование как пространство формирования личности гражданина / А. С. Гаязов. – М. : Владос, 2006. – 284 с.
3. *Дулина, Г. С.* Ценностные приоритеты студенческой молодежи в условиях становления гражданского общества / Г. С. Дулина, А. Н. Захарова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). Ч. 2. – С. 63–67.
4. *Князев, А. М.* Воспитание человека и гражданина как философско-педагогическая проблема / А. М. Князев. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 184 с.
5. *Концепция* и программа воспитания и самовоспитания студентов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева на 2011–2015 гг. / авт.-сост. Г. Н. Григорьев, В. Г. Максимов, Е. Г. Хрисанова и др. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 247 с.
6. *Майкова, Л. В.* Формирование социальной активности у будущих учителей / Л. В. Майкова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 2 (70). Ч. 2. – С. 159–163.
7. *Максимова, О. Г.* Формирование у студентов педвуза профессионально значимых качеств личности учителя в условиях модернизации образования / О. Г. Максимова // Проблемы подготовки будущих специалистов в условиях модернизации образования : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т ; ЧИЭМ СПбГПУ, 2013. – С. 3–6.
8. *Сборник* нормативно-правовых материалов ЧГПУ им. И. Я. Яковлева : в 3 ч. Ч. 3 : Воспитательная деятельность и социальная работа / сост. Б. Г. Миронов, М. Б. Кожанова и др. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2012. – 181 с.
9. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.fgosvpo.ru/>.
10. *Федеральный* закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.11.2013) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>.
11. *Филонов, Г. Н.* Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 24–29.

УДК [378.016:62]: 004.9

**СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ  
ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ  
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ИНЖЕНЕРОВ**

**INTRINSIC AND SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS OF INFORMATION  
CULTURE OF FUTURE BACHELORS OF ENGINEERING**

**А. В. Галыня**

**A. V. Galynya**

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

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные сущностно-содержательные характеристики информационной культуры и информационной компетентности будущих бакалавров-инженеров в сфере автомобильно-дорожного строительства.

**Abstract.** The article considers the main intrinsic and substantial characteristics of information culture and information competence of future Bachelors of Engineering in automobile and road construction.

**Ключевые слова:** *информационная культура, информационная компетентность, информатизация общества, компетентностный подход.*

**Keywords:** *information culture, information competence, informatization of society, competence-based approach.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Повышение уровня информатизации всех сфер жизнедеятельности, резкое возрастание объемов информации, вызванные быстрыми темпами научно-технического прогресса, усилили фундаментальную роль информации и дали толчок к стремительному развитию информационного общества. В таких условиях повышаются требования к информационной подготовке специалистов, к уровню их информационной грамотности, информационной культуры.

В связи с этим в области образования должны произойти серьезные изменения в плане выбора и применения в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий, создания общедоступных информационных ресурсов, направленных на решение образовательных задач. При подготовке кадров технического направления в области автомобильно-дорожного строительства у будущих инженеров необходимо сформировать определенный уровень информационной культуры, который предполагает наличие у обучаемых умений ориентироваться в социально-экономических, научно-исследовательских и других проблемах современного общества, а также умения применять знания, полученные в стенах вуза, для решения жизненных и профессиональных задач в период глобальной массовой коммуникации.

Анализ различных исследований, посвященных проблеме формирования информационной грамотности и информационной культуры (А. М. Атаян, В. Т. Гальченко, О. В. Зелинская, С. Д. Каракозов, М. А. Кузнецова, Т. П. Сарана, Н. А. Теплая [13], Н. В. Ходякова), показал, что такой ее аспект, как формирование у будущих бакалавров-инженеров информационной культуры в структуре образовательной программы высшего профессионального образования, решается недостаточно эффективно.

**Материал и методика исследований.** В работе был использован комплекс теоретических методов: анализ научно-методической, педагогической литературы по теме исследования, изучение современных официальных документов об образовании, периодических источников.

Основными экспериментальными базами исследования являлись Волжский филиал ФГБОУ ВПО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)», ФГБОУ ВПО «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» г. Чебоксары.

**Результаты исследований и их обсуждение.** В настоящее время страна находится на высоком уровне информационного развития, в котором современные информационные технологии тесно переплетаются с процессами жизни и деятельности каждого человека. Глобальная информатизация общества диктует серьезные изменения в плане выбора и применения в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий, создания общедоступных информационных ресурсов, направленных на решение образовательных задач.

Под информатизацией общества понимается создание наиболее приемлемых условий для удовлетворения информационных потребностей граждан, общества в целом, в основе которых лежат формирование и использование информационных ресурсов (получение, хранение, переработка и реализация информации). Основным критерием информатизации общества является владение гражданами информационной культурой, то есть знаниями, умениями и навыками в области информационно-коммуникационных технологий.

Важную роль информационная составляющая играет в профессиональной подготовке бакалавров-инженеров по направлению подготовки 190600 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по данному направлению к результатам освоения основных образовательных программ предъявляет следующие требования:

- способность к обобщению, анализу, восприятию информации (ОК-10);
- способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, осознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-11);
- владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, наличие навыков работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-12);
- умение изучать, анализировать необходимую информацию, технические данные, показатели результатов работы по совершенствованию технологических процессов эксплуатации, ремонта и сервисного обслуживания транспортных и транспортно-технологических машин различного назначения (ПК-21) [14].

Вышесказанное свидетельствует о необходимости формирования у будущих бакалавров-инженеров информационной культуры в процессе их обучения в вузе.

С. Д. Каракозов определяет информационную культуру как составную часть базисной культуры личности, системную характеристику человека. Она позволяет человеку эффективно участвовать во всех видах работ, связанных с информацией (получение, хранение, передача, преобразование) [3].

По мнению А. Б. Бушева, информационно культурным считается человек, который в состоянии определять свои потребности в информации, искать, оценивать и эффективно ее использовать [1].

А. Ю. Квитко в своих исследованиях характеризует информационную культуру как понимание сути процессов обработки информации, которая подразумевает наличие следующих умений: выбирать и формулировать цели, выполнять постановку задач, решать разнообразные задачи на компьютере, находить, хранить и обрабатывать информацию, производить анализ, систематизировать и реализовывать ее на компьютере, а также предвидеть последствия принимаемых решений [4].

Разработкой проблем формирования информационной культуры личности как важной составляющей образовательного процесса занимались такие ученые, как Р. Ф. Абдеев, А. А. Андреев, В. А. Вихрев, Ю. С. Брановский, Л. А. Василенко, В. А. Каймин, В. А. Виноградов, Э. Л. Семенюк, И. В. Петрова [8] и другие. Все они связывают информационную культуру со способностью оперирования информацией при помощи информационных технологий. Однако то, что термин «информационная технология» относится к достаточно широкому кругу научных отраслей, связанных с использованием вычислительной техники, существенно сужает смысловой контекст информационной культуры.

К. К. Колин, А. И. Ракитов, Э. П. Семенюк выделили исторический подход к пониманию информационной культуры, в его рамках основная роль отводится генезису информационной культуры, определяется ее историческая и социальная обусловленность. Результатом данного подхода является попытка формирования исторической модели информационной культуры, в которой сочетаются временной фактор и компоненты информационной культуры [5].

Исследователи дистанционных технологий связывают информационную культуру с умениями разрабатывать стратегии сбора необходимой информации в условиях возрастающих возможностей доступа информации из любой точки с помощью информационно-коммуникационных технологий и обилия различного рода информации.

М. Г. Вохрышев, А. П. Суханов анализируют информационную культуру на общественном уровне. По их мнению, информационная культура в данном случае выступает как метод «сглаживания противоречий социального характера средствами их информационного регулирования» и выделяют среди носителей информационной культуры социальные группы и институты [11, 141].

В технологическом аспекте Э. П. Семенюк определяет информационную культуру как степень сформированности информационного взаимодействия и информационных отношений в обществе, границу совершенства в оперировании любой информацией [10].

На сегодняшний день информационная культура требует от современного выпускника вуза постоянного обновления его знаний и умений, особого стиля мышления, которые могут обеспечить ему необходимую адаптацию к переменам и гарантировать достойное место в информационном обществе.

В нашем исследовании мы придерживаемся компетентностного подхода при рассмотрении сущности и содержания информационной культуры. В связи с этим в качестве центрального компонента информационной культуры будущего бакалавра-инженера в области автомобильно-дорожного строительства мы рассматриваем информационную компетентность.

Изучению проблем, связанных с подготовкой квалифицированных инженерных кадров в области информатики, посвящены фундаментальные и прикладные исследования многих авторов. Так, например, В. В. Куликов рассматривал процессы информационно-технологической подготовки будущих инженеров в области применения компьютерной графики [7]. А. В. Горячев раскрыл понятие фундаментальной и прикладной информатики [2]. О. Я. Кравец, О. Ю. Заславская в своей статье выделили виды и формы индивидуализации обучения информатике студентов технического вуза [6].

Изучая данную проблему, С. А. Тарнаева пришла к выводу, что одним из путей ее решения является формирование у студентов в процессе обучения информатике информационной компетентности как важнейшего компонента профессиональной компетентности. Формирование информационной компетентности студента – будущего инженера в условиях информатизации всех социально-экономических сфер современного общества невозможно без совершенствования системы высшего информационного образования с помощью новых информационно-коммуникационных технологий, которые открывают каждой личности уникальные возможности для дальнейшей профессиональной самореализации и комфортного самоощущения в будущей профессии [12].

Информационные компетенции современного бакалавра-инженера определяются не только как информационные знания, умения и навыки, которые необходимы для решения профессиональных задач, но и как знание многих информационных систем в производстве, умение поддерживать и развивать свой уровень квалификации в условиях постоянного обновления коммуникационных средств, а также как готовность оперативно осваивать новые информационные системы и технологии.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования вынес в качестве минимума образовательной программы подготовки бакалавра-инженера достаточно широкий спектр разделов. Однако количество часов, выделяемых стандартом на изучение дисциплины «Информатика», является недостаточным для качественного образования будущего бакалавра-инженера. Так, информатика изучается лишь на 1-м курсе в течение двух семестров, форма итогового контроля, как правило, – зачет. В результате выпускники вузов – бакалавры-инженеры – имеют в целом, по самооценке самих выпускников и оценке работодателей, невысокий уровень информационной культуры, что снижает их конкурентоспособность на рынке труда и эффективность профессиональной деятельности.

Таким образом, возникают противоречия между требованиями развивающегося общества к качеству профессиональной подготовки бакалавров-инженеров сферы дорожного строительства и несоответствующим этим требованиям уровнем их информационной культуры; между поставленной перед вузами задачей совершенствования информационного аспекта подготовки бакалавров-инженеров сферы дорожного строительства и отсутствием научно обоснованных форм и методов обучения, которые способствовали бы повышению уровня информационной культуры выпускников технического вуза в условиях вхождения России в мировое информационное сообщество.

С целью формирования информационных компетенций будущего бакалавра-инженера О. Я. Кравец и О. Ю. Заславская предлагают обратить внимание на различные формы и виды индивидуализации обучения студентов информатике, поскольку в настоящее время этому уделяется недостаточно внимания [6]. Наиболее часто организация учебного процесса ограничивается коллективными формами обучения, что исключает мотивацию студентов к обучению. Как показывает практика, именно индивидуальный подход позволяет актуализировать потенциал конкретного студента, а это, в свою очередь, является основной задачей любой образовательной системы. Под индивидуализацией обучения понимается организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями студентов, уровнем развития их способностей к учению [9]. Мы же рассматриваем индивидуализацию обучения как учет индивидуальных различий студентов, их мыслительных навыков, уровня логического мышления и способности к труду при изучении информатики.

Мы также предполагаем, что в процессе изучения информатики в техническом вузе следует учитывать способности студентов к овладению курсом информатики, знания, умения и навыки, а также потребности каждого студента в приобретении профессиональных качеств и информационных компетенций.

**Резюме.** Проведенный нами анализ деятельности преподавателей информатики технических вузов позволил сделать вывод о необходимости делать акцент на фундаментальных изменениях в целях и ценностях образования, внедрении новейших информационно-коммуникативных средств и технологий, что подразумевает непосредственное использование в учебном процессе программно-педагогических и телекоммуникационных средств, способных повлиять на оптимизацию различных форм и методов обучения и создать предпосылки для разработки критериев оценки информационной компетенции студентов технических специальностей.

Применение новых форм и методик образования, новейших информационных технологий, мультимедийных и компьютерных программ, индивидуализации обучения в процессе подготовки бакалавров-инженеров в области автомобильно-дорожного строительства предоставит широкие возможности педагогам высшей школы для формирования профессиональных информационных компетенций студентов, а будущим бакалаврам-инженерам даст возможность творчески реализовываться в рамках дисциплины «Информатика» и повысит мотивацию к процессу обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бушев, А. Б. Интернационализация образования: три разных опыта использования новых информационных технологий в учебных целях / А. Б. Бушев // Формирование профессиональной культуры специалистов XXI в. в техническом университете. Часть 3. Коммуникативное пространство профессиональной культуры. Коммуникативные стратегии информационного общества : труды VIII Международной научно-практической конференции. – СПб. : Изд-во Политех. ун-та, 2008. – Кн. 1. – С. 36–41.
2. Горячев, А. В. Информатика фундаментальная и прикладная / А. В. Горячев // Информатика и образование. – 1998. – № 6. – С. 27–30.
3. Каракозов, С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности / С. Д. Каракозов // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 41–55.
4. Квитко, А. Ю. Информационная культура личности / А. Ю. Квитко // Научные ведомости Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова. Серия: Философия. Социология. Право. – 2010. – № 2 (73). – С. 162.
5. Колин, К. К. Фундаментальные основы информатики: социальная информатика : учебное пособие для вузов / К. К. Колин. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 350 с.

6. *Кравец, О. Я.* Виды и формы индивидуализации обучения информатике студентов технического вуза / О. Я. Кравец, О. Ю. Заславская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2011/2011\\_1/10.pdf](http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2011/2011_1/10.pdf).
7. *Куликов, В. В.* Информационные технологии в профессиональной подготовке инженеров по направлению «Информатика и вычислительная техника» / В. В. Куликов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID/22613/>
8. *Петрова, И. В.* Формирование профессиональных компетенций у студентов строительных специальностей в ходе практико-ориентированного обучения / И. В. Петрова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3 (67). Т. 2. – С. 148–152.
9. *Российская педагогическая энциклопедия.* – М. : Науч. изд-во «Большая Российская энциклопедия», 1993. – 236 с.
10. *Семенюк, Э. П.* Глобализация и социальная роль информатики / Э. П. Семенюк // Научно-техническая информация. Сер. 1. Организация и методика информационной работы. – 2003. – № 1. – С. 1–10.
11. *Суханов, А. П.* Информация и прогресс / А. П. Суханов. – Новосибирск : Наука, 2008. – 270 с.
12. *Тарнаева, С. А.* Экспериментальное обоснование применения комплекса программно-методических и телекоммуникационных средств преподавания информатики для формирования информационной компетенции будущих инженеров в техническом вузе / С. А. Тарнаева // Информатика и образование. – 2010. – № 3. – С. 35–37.
13. *Теплая, Н. А.* Сущность и особенности концепции формирования информационной культуры в многоуровневой системе технического вуза / Н. А. Теплая, А. А. Червова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). Ч. 2. – С. 168–172.
14. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 190600 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов (квалификация (степень) «бакалавр»)* (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 8 декабря 2009 г. № 706 ; с изменениями от 18, 31 мая 2011 г.).

УДК372.8+373.3

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ  
ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DESIGN AND USE OF ELECTRONIC  
EDUCATIONAL RESOURCES TO FORM COGNITIVE INTEREST AT YOUNGER  
SCHOOLCHILDREN**

**А. В. Иванова**

**A. V. Ivanova**

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

**Аннотация.** Статья содержит результаты педагогического исследования, посвященного проблеме формирования познавательного интереса учащихся начальной школы при обучении информатике. Для решения данного вопроса предлагается использовать в учебном процессе электронные образовательные ресурсы, реализованные с учетом педагогических условий, таких как применение психолого-педагогических теорий при использовании компьютерных средств обучения, использование интерактивной компьютерной графики, структурирование учебного материала, учет возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников, управление процессом обучения.

**Abstract.** The article contains the results of pedagogical research on the problem of forming cognitive interest at primary schoolchildren when teaching them computer science. For considering this issue it is proposed to employ electronic educational resources implemented in terms of the following pedagogical conditions: employing psychological and pedagogical theories at computer-based learning and interactive computer graphics, structuring educational material, considering age and the individual characteristics of younger schoolchildren, managing the process of learning.

**Ключевые слова:** *формирование познавательного интереса, младшие школьники, электронный образовательный ресурс, методика преподавания информатики.*

**Keywords:** *forming cognitive interest, younger schoolchildren, electronic educational resource, methods of teaching computer science.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** В условиях гуманизации образовательного процесса, ориентированного на личность школьника, на формирование «личностного знания», необходимо учитывать интересы учащихся. Поэтому уже в начальной школе следует не только формировать у детей знания и умения, но и прививать им интерес к обучению, формировать именно познавательный интерес с использованием электронных образовательных ресурсов (ЭОР). В то же время вопросы целенаправленного формирования познавательного интереса младших школьников за счет использования информационных технологий в учебном процессе недостаточно изучены. Научная проблема, связанная с формированием познавательного интереса младших школьников с использованием ЭОР, остается актуальной.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) важнейшей целью обучения предметной области «Математика и информатика» является воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, что вызвано интересом к существующим сегодня информационно-коммуникационным технологиям [3]. Для этого необходимо иметь глубокие специальные знания, так, например, школьник должен обладать логическим мышлением, уметь анализировать информацию, проводить качественную оценку. Известно, что эффективность усвоения учебного материала зависит от уровня сформированности познавательного интереса учеников. Поэтому необходимо формировать познавательный интерес учащихся к информатике еще в начальной школе.

**Материал и методика исследований.** Педагогическое исследование проводилось в общеобразовательных учреждениях Республики Марий Эл: МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 п. Медведево», МОУ «Куженерская средняя общеобразовательная школа № 1», МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 г. Йошкар-Олы», МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7 г. Йошкар-Олы», МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27 г. Йошкар-Олы», МОУ «Гимназия имени Сергия Радонежского г. Йошкар-Олы».

В процессе исследования был использован комплекс теоретических (анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы, материалов по использованию компьютерных средств обучения в начальной школе; изучение ФГОС НОО, примерной основной образовательной программы, программ пропедевтического курса информатики, учебно-методических комплектов и пособий по информатике), эмпирических (наблюдение, анкетирование, проведение контрольных работ, выполнение экспериментальных заданий, написание сочинений, интервьюирование учителей начальных классов, констатирующий и формирующий эксперименты) и статистических методов (количественная и качественная обработка результатов педагогических исследований методами математической статистики).

**Результаты исследований и их обсуждение.** В ходе опытно-экспериментальной работы были выделены педагогические условия проектирования и использования ЭОР для формирования познавательного интереса при обучении информатике в начальной школе, с учетом которых был создан ресурс «Информатика в начальной школе». Его апробация проводилась в общеобразовательных учреждениях Республики Марий Эл с 2004 по 2012 год. В эксперименте участвовало 293 ученика 1–4 классов [2]. Раскроем подробнее реализацию выделенных педагогических условий:

1. *Применение психолого-педагогических теорий при использовании компьютерных средств обучения.*

Согласно дидактической концепции Л. В. Занкова, при обучении школьников необходимо двигаться вперед быстрыми темпами. Поэтому в ресурсе «Информатика в начальной школе» каждая тема содержит задания различного уровня сложности, в которых рассматриваются разнообразные характеристики изучаемого понятия. Согласно принципу целенаправленной и систематической работы по развитию всех учащихся, в том числе наиболее слабых, при проектировании ЭОР учитывались некоторые параметры индивидуализации, такие как количество и сложность заданий, время работы с ними. В концепции Л. В. Занкова большое значение придается принципу осознания школьниками процесса обучения, для этого в ресурсе реализована обратная связь. При выполнении заданий школьник мгновенно видит результат своих действий.

Согласно теории поэтапного формирования умственных действий и понятий в ресурсе «Информатика в начальной школе» были применены следующие виды ориентировок: неполная, полная, инвариантная, за счет чего учащимся предоставляется возможность самостоятельно обучаться и контролировать правильность выполнения заданий.

Согласно теории программированного обучения весь учебный материал в ЭОР разделен на отдельные небольшие, легко усваиваемые части, каждая из которых содержит учебную информацию, задание, рекомендацию по выполнению и контроль. Реализована возможность проверки усвоения каждой части: при правильном выполнении заданий учащийся переходит к следующему упражнению; при неправильном ответе школьник может обратиться за помощью к сказочному герою, нажав на кнопку *Справка*, а затем выполнить задание еще раз. Деятельность учеников поднимается на новый уровень, так как обратная связь дает почувствовать школьнику успешное овладение совершаемыми операциями. Знания, получаемые при самостоятельном выполнении упражнений, развивают интерес учащегося. Школьники проходят все шаги программы последовательно, при желании они могут выполнить задания из соответствующей четверти младшего (для слабых детей) или старшего (для сильных школьников) классов.

### *2. Использование интерактивной компьютерной графики.*

В ЭОР «Информатика в начальной школе» используются элементы интерактивной компьютерной графики в виде рисунков, графиков, схем и динамичных приложений, реализованных с помощью языка программирования Java, что позволяет визуализировать обучение, повышать учебную мотивацию. Учебный материал в ЭОР подается с помощью текста и графики. Апплет с заданием расположен в центре визуального экрана. Его фон отличается от фона страницы, чтобы усилить внимание школьника именно к нему. Учащийся работает с графикой в режиме диалога в реальном масштабе времени, за счет чего резко повышается мотивация обучения [1].

### *3. Структурирование учебного материала.*

При создании электронных ресурсов важно продумать логическую организацию учебного материала, способы его представления, тщательно подобрать каждый элемент и установить связи между ними. ЭОР «Информатика в начальной школе» для обеспечения всех компонентов учебного процесса содержит несколько модулей: информационно-практический, модули контроля, методических рекомендаций и дополнительной информации. Учебный материал, содержащийся в ЭОР, представлен по следующим разделам: алгоритмы, объекты, логические рассуждения, применение моделей для решения задач. Каждый из разделов содержит уроки с интерактивными заданиями. В некоторых из них имеется только текст задания. При их выполнении актуализируется самостоятельная активность учащихся. В более сложных заданиях дается объяснение учебного материала с целью поддержать младших школьников, снять у них психологические проблемы, связанные с непониманием или трудностью выполнения.

### *4. Учет возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников при обучении информатике.*

Особенностью учащихся начальной школы является слабость произвольного внимания, оно требует близкой мотивации. В ЭОР ученики могут сами проверить правильность выполнения задания, нажав кнопку *Проверь себя*. Восприятие детей в начальной школе тесно связано с действиями, поэтому почти весь учебный материал в электронном ресурсе дается в интерактивных заданиях, выполняя которые учащиеся получают новые знания. Для восприятия младших школьников характерна ярко выраженная эмоциональ-

ность. Учебный материал представлен с использованием наглядных графических изображений. В ресурсе по типу выполнения содержатся несколько групп заданий: выбор ответа нажатием клавиши мыши, перемещение объектов по экрану, ввод ответа с клавиатуры, выбор из нескольких вариантов. Психологами установлено, что уравновешенная в цветовом отношении среда привлекает и создает творческую атмосферу. Поэтому при оформлении ресурса «Информатика в начальной школе» использовались светлые оттенки зеленого, розового, желтого и голубого цветов, при этом страницы каждого класса оформлены в едином стиле. Известно, что объем внимания младших школьников составляет 4–6 объектов, поэтому визуальный экран страницы ресурса содержит не более 6 объектов, а именно: заголовок ресурса, информацию о теме урока и названии раздела, учебный текст, задание, ряд функциональных клавиш.

5. *Управление процессом обучения* в ЭОР «Информатика в начальной школе» происходит по принципу обратной связи. Ученик выполняет задание, если он решил его неправильно, то в ресурсе есть возможность вернуться к предыдущему упражнению (более легкому). Реализованный в ресурсе контроль является не только способом оценки достигнутых знаний, но и способом организации обратных связей в процессе обучения. В ЭОР результат контрольных работ представляется не в виде оценки, а в виде перечисления правильно выполненных и выполненных с ошибкой заданий. За счет этого учитель имеет возможность сопоставить полученный результат со сложностью представленных заданий, с индивидуальными особенностями учащегося, с темпом и объемом изучения учебного материала, а школьник – обратить внимание на те темы, с заданиями из которых он не справился.

Эффективность использования ресурса «Информатика в начальной школе», спроектированного с учетом описанных выше условий, оценивалась с помощью сравнения результатов контрольных работ учащихся экспериментальных (146 школьников) и контрольных групп (147 школьников), а также проведения анкетирования учеников, интервьюирования учителей, проводящих занятия в экспериментальных классах, с целью определения уровня сформированности познавательного интереса учащихся. В экспериментальных группах школьники использовали разработанный ЭОР, а в контрольных группах обучались без него.

После проведения занятий по информатике с учащимися экспериментальных и контрольных групп проводились контрольные работы, задания в которых были построены в соответствии с особенностями познавательного интереса, а именно: одно задание требовало для выполнения чисто репродуктивной деятельности; второе было более сложное, требовало от учащегося активного поиска, догадок; следующее было рассчитано на активное использование знаний, умений, навыков, на их применение в новой ситуации или носило творческий характер с элементами воображения. Для проверки гипотезы о том, что между контрольной и экспериментальной группами нет различий в исследуемом признаке, использовались критерии Манна – Уитни и Стьюдента. После проведения эксперимента были получены результаты о принятии альтернативы  $H_1$  о том, что между контрольной и экспериментальной группами имеются значимые различия по эффективности усвоения учащимися изучаемого материала. Так как задания в контрольных работах были составлены в соответствии с особенностями познавательного интереса школьников, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что уровень познавательного интереса учащихся в экспериментальных группах выше, чем в контрольных.

После проведения занятий по информатике в экспериментальных группах с использованием ресурса «Информатика в начальной школе» и в контрольных группах по традиционной методике с учителями было проведено обсуждение с целью определения изменения уровня сформированности познавательного интереса учащихся, а с младшими школьниками – анкетирование. В контрольных группах познавательный интерес школьников остался почти на том же уровне, что и до эксперимента. В свою очередь, в экспериментальных группах он значительно повысился. В процессе проведения эксперимента учащиеся писали сочинение на тему «Мое отношение к информатике», что также позволило выявить уровни интересов к данному предмету. Выяснилось, что 71,43 % школьников экспериментальных групп нравятся уроки, которые проводятся с использованием данного ресурса. Полученные в ходе экспериментальной работы результаты позволяют сделать вывод о том, что использование ЭОР «Информатика в начальной школе», спроектированного с учетом комплекса выделенных педагогических условий, способствовало формированию познавательного интереса учащихся и повышению эффективности обучения информатике.

**Резюме.** Образование в начальной школе является основой всего последующего обучения. ФГОС НОО ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, «любопытного, активно и заинтересованно познающего мир, владеющего основами умения учиться, способного к организации собственной деятельности». В данных условиях важнейшими качествами личности выделяются инициативность, способность творчески и нестандартно мыслить, готовность обучаться в течение всей жизни, которые формируются со школьной скамьи. Для того чтобы обучение и воспитание способствовали становлению личности учащегося, необходимо формировать у ребенка потребность к знаниям, т. е. развивать познавательный интерес.

Результаты экспериментальной работы позволяют сделать вывод о необходимости использования в учебном процессе ЭОР, спроектированных с учетом выделенных педагогических условий, для формирования познавательного интереса младших школьников.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Васин, Е. К.* Об особенностях закономерностей технологического обучения в условиях реализации потенциала электронных образовательных ресурсов / Е. К. Васин // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 42–48.
2. *Попов, Н. И.* Использование электронного ресурса по информатике для формирования познавательного интереса учащихся / Н. И. Попов, А. В. Иванова // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 118–120.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>. – Загл. с экрана.

УДК 378.236

## ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ИНФОРМАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

### INFORMATION AND INFORMATION-ACTIVITY PATTERN OF TRAINING

Г. М. Киселев<sup>1</sup>, А. А. Червова<sup>2</sup>

G. M. Kiselev<sup>1</sup>, A. A. Chervova<sup>2</sup>

<sup>1</sup>АНО ВПО «Московский региональный социально-экономический институт», г. Видное

<sup>2</sup>ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет», Шуйский филиал, г. Шуя

<sup>2</sup>ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского»,  
г. Нижний Новгород

**Аннотация.** В статье содержится описание информационно-деятельностных и информационных моделей обучения.

**Abstract.** The paper describes the information-activity and information patterns of training.

**Ключевые слова:** информационные, информационно-деятельностные, модель, технологии, медиа-ресурсы, дистанционное обучение.

**Keywords:** information, information-activity, model, technologies, media resources, distance learning.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Смена педагогической парадигмы, наблюдаемая в настоящее время, требует подготовки специалистов с двойной компетенцией: с одной стороны, жестко связанной с профессией, а с другой – способной осваивать и использовать современные информационные и коммуникационные технологии при выполнении практических задач, решении специализированных проблем, возникающих в различных областях профессиональной деятельности.

**Материал и методика исследований.** В работе использованы теоретические методы: анализ научно-методической и специальной литературы по вопросам теории и практики информационных и коммуникационных технологий, докторских и кандидатских диссертационных исследований, публикации в периодической печати по вопросам информационно-образовательной среды вуза.

**Результаты исследований и их обсуждение.** В настоящее время выделяют следующие базовые информационные и информационно-деятельностные модели обучения, основанные на различных *парадигмах* – системах идей, взглядов, понятий, фундаментальных научных установок, принятых в определенный исторический период.

**Классическая информационная модель обучения** с консервативно-просветительской парадигмой ориентирована на передачу твердых и глубоких классических знаний. Эта модель образования распространена в России и включает следующие уровни:

– передача информации, составляющей содержание учебных предметов;

- подготовка по отдельным предметам, передача специализированных знаний;
- персонализация, то есть моделирование ситуации самоопределения посредством создания и воплощения авторских курсов, мастерских, лабораторий без нарушения основной модели.

Всякое усвоение знаний базируется на постижении определенных действий, овладев которыми обучаемый может усваивать знания самостоятельно, используя различные источники информации. Основной тезис информационно-деятельностного подхода – научиться должным образом усваивать и перерабатывать полученную информацию. На основании этого подхода мы выдвинули понятие «информационно-деятельностная модель обучения». Это такая модель, в которой не только устанавливаются логические связи между разделами и темами внутри них, но и выделяются наиболее обобщенные универсальные учебные (или профессиональные) действия.

Приведем примеры таких моделей:

1. *Поисковая (сетевая) модель обучения* с творческой личностно ориентированной парадигмой опирается на открытость и доступность образования для разных потребителей, на информационные порталы и базы данных, на обеспечение доступа через Интернет к банкам данных. Данная модель рассчитана на развитие у обучаемых навигационных компетенций, на умение взаимодействовать в «диалоге культур». При этом основным образовательным ресурсом становится способность самостоятельно находить знания, овладевать умениями и навыками, а также передавать, преобразовывать полученную информацию в новые знания.

На развитие сетевых моделей в сочетании с дистанционным обучением и интернет-образованием направлено медиаобразование, в основе которого лежит использование средств массовых коммуникаций для формирования умений ориентироваться в информационном пространстве, адаптации к новым социальным условиям жизни, позитивного саморазвития личности.

2. *Модель открытого образования* представляет собой систему организационных, педагогических, информационных и коммуникационных технологий, основанных на обеспечении процесса индивидуального обучения на основе свободного выбора учащимися содержания образования, конечного результата, способов деятельности для его достижения.

Необходимость развития данной модели образования в современном обществе обусловлена рядом факторов:

- глобализацией образования и развитием образовательных систем открытого типа;
- модернизацией российской системы образования в соответствии с вступлением в европейское образовательное пространство (Болонский процесс);
- внедрением информационных и коммуникационных технологий в процесс обучения;
- увеличением масштабов массового централизованного тестирования на основе Единого государственного экзамена и Федерального экзамена в профессиональном образовании (ФЭПО-тестирование);
- разработкой новых государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО), в основе которых лежат компетентностные подходы к обучению и иначе представлены проблемы управления качеством подготовки специалистов [3].

Открытое образование предполагает:

- права граждан на образование с учетом их интересов и развития индивидуальных особенностей;

- самостоятельный выбор учебных заведений, форм и способов учебы, соответствующих интересам и потребностям обучаемого;
- доставку знаний за короткое время и в нужное место с помощью информационно-коммуникационных технологий, в частности, электронной почты, www, кейс-технологий.

3. *Модель дистанционного обучения (ДО)* представляет собой модель обучения, основанную на образовательном взаимодействии находящихся на удаленном расстоянии друг от друга педагогов и учащихся с использованием информационных и коммуникационных технологий. Хотя ему присущи все компоненты традиционного учебного процесса, характерными признаками дистанционного обучения являются гибкость, адаптивность, модульность, интерактивность, координирование, контролирование, выбор технологий.

Опираясь на Закон Российской Федерации «Об образовании», приходим к выводу, что дистанционные образовательные технологии – это «образовательные технологии, реализуемые с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» [1]. В 2002 году в Закон было внесено следующее изменение: «Образовательное учреждение вправе использовать дистанционные образовательные технологии при всех формах получения образования в порядке, установленном федеральным (центральным) государственным органом управления образованием» [1].

Модель дистанционного обучения была разработана в России в 90-е годы В. Кинелевым, В. Меськовым, В. Овсянниковым, В. Вержбицким [2] и др. В основе ее лежит представление об обучении как информационно-образовательной среде, основанной на современных интерактивных и мультимедийных средствах передачи и хранения информации.

Хотя в толковании дистанционного обучения нет единого мнения, выделяя характерные признаки, можно определить это понятие следующим образом:

*Дистанционное обучение* – это преимущественно самостоятельная познавательная деятельность обучаемого при его взаимодействии с педагогом на расстоянии с использованием информационно-образовательной среды, включающей информационно-телекоммуникационные технологии и их технические средства [5].

*Дистанционное обучение* – это блок образовательных услуг, ориентированный на реализацию образовательных потребностей пользователей на основе специальной информационно-образовательной среды, которая представляет собой организованную совокупность систем и средств передачи данных, ресурсов информационного взаимодействия, аппаратного, программного и организационно-методического обеспечения.

Дистанционное обучение, не являясь самостоятельной формой обучения, предусматривает внедрение в образовательную практику новых информационных и коммуникационных технологий, методов и принципов обучения.

Целью использования дистанционного обучения образовательным учреждением является предоставление учащимся возможности освоения образовательных программ непосредственно по месту их жительства. Основными принципами дистанционного обучения являются установление интерактивного общения между учащимся и педагогом без их непосредственной встречи, формирование учащимся своей индивидуальной образовательной траектории из модульных компонентов курсов, самостоятельное освоение определенного объема знаний, умений и навыков по выбранному курсу с использованием информационных технологий.

Среди различий между традиционным и дистанционным обучением можно выделить пространственную разделенность обучающего и обучаемого, возрастание роли учащихся в образовательном процессе, в формулировке целей, выборе форм, методов и способов обучения, в подборе информационных материалов.

Предполагаемые возможности дистанционного обучения значительно превосходят традиционные формы по своей эффективности, так как сочетание разнообразных форм, методов и средств обучения привлекает различные сферы деятельности последних. Дистанционные технологии направлены на своевременное усвоение большого объема информации за счет широкого выбора средств, способствующих активизации познавательной деятельности обучаемых.

При использовании дистанционной технологии в центре обучения находится учащийся, который играет активную роль в обучении; целью технологии является развитие способности к самообучению, при этом сотрудничество лежит в основе учебной деятельности. Вследствие этого требуется пересмотр методов обучения, моделей взаимодействия преподавателей и обучаемых. Мнение, что учебный курс дистанционного обучения может быть разработан на основе учебных материалов традиционного обучения при переводе их в электронную форму, является ошибочным. Обычно при организации дистанционного обучения учащемуся первоначально высылаются комплект тестов и пробная тема. Результаты тестирования обрабатываются, и на основе полученных данных строится психологический портрет обучаемого, с помощью которого выбираются методы, средства и стратегия обучения.

На основе учебной программы и методических указаний учащийся составляет индивидуальный учебный план, в котором определено, когда и какой модуль учебной программы он будет изучать, а также отмечать в нем результаты своей учебы. На следующем этапе изучения изложенного в электронном учебнике теоретического материала необходимо рассмотреть, выбрав пункт в содержании, схему модуля, определить вид каждой структурной единицы, проанализировать связи между ними, выбрать самые важные пункты и обратить на них особое внимание при изучении.

На следующем этапе работы с темой из модуля учащийся может проверить степень овладения материалом и выявить недостатки в знаниях с помощью тестов, предложенных для самопроверки. При возникновении затруднений в ответах на вопросы теста предполагается вернуться к изучению соответствующих тем модуля.

Контрольное тестирование является заключительным этапом работы с модулем. Если количество правильных ответов более 70 %, то материал считается усвоенным, и учащемуся предоставляются материалы следующего модуля. В ином случае изучение данного модуля следует повторить.

4. *Кейсовая модель обучения.* Кейсовая (кейс-технология, портфельная) технология представляет собой дистанционную образовательную технологию, основанную на предоставлении обучаемым информационных образовательных ресурсов в виде специализированных наборов учебно-методических комплексов (кейсов), предназначенных для самостоятельного изучения. Кейс (портфель) – четко структурированный и соответствующим образом скомплектованный пакет учебно-методических материалов, который пересылается учащемуся для самостоятельного изучения любыми приемлемыми для организации учебного процесса способами. Последующие периодические консультации с преподавателями (тьюторами или инструкторами) проводятся в учебных центрах или на базе сети образовательных учреждений [6].

В данной технологии доминирующими факторами, определяющими активность педагогического взаимодействия, являются специфические особенности построения и подачи образовательного контента и технологические преимущества коммуникационных технологий. Обычно для реализации образовательного процесса кейсовая технология используется в сочетании с другими дистанционными образовательными технологиями.

Одним из современных методов, используемых в кейсовой технологии, является *метод портфолио* – средство учета и оценки достижений обучаемых; способ фиксации, накопления индивидуальных достижений учащегося; систематический сбор материалов, используемых преподавателем и учащимися для контроля навыков последних. Портфолио позволяет объективно оценивать уровень овладения знаниями, умениями и навыками, усиливать положительную мотивацию и интерес к изучаемому предмету, поощрять самообразование и демонстрировать динамику саморазвития обучаемых.

В зависимости от целей, отражающих результат учебной деятельности, существуют *портфолио-собственность*, который собирается учащимся для себя, и *портфолио-отчет*, который собирается для преподавателя. По содержанию выделяют следующие виды портфолио: *портфолио достижений*, включающий лучшие результаты работы обучаемого; *рефлексивные портфолио*, включающие материалы и оценку/самооценку достижения целей, особенностей хода и качества работы с различными источниками информации, ощущений, размышлений, впечатлений и др.; *проблемно-ориентированные портфолио*, включающие все материалы, отражающие цели, процесс и результат решения какой-либо проблемы; *тематические портфолио*, включающие материалы, отражающие работу обучаемого в рамках той или иной темы.

Еще одной дистанционной технологией обучения является *телевизионно-спутниковая технология (ТВ-технология)*, представляющая собой способ использования телевизионных лекций с консультациями у преподавателей-консультантов (тьюторов) по месту жительства обучаемых по телефону или по сети Интернет.

В основе данной модели находятся технологии видеоконференций, в которых взаимодействие происходит в реальном времени с использованием специального дополнительного оборудования (web-камер, звуковых микшеров, микрофонов и пр.). Данная модель обучения является одним из способов организации интегрированных уроков и проектов, проводимых учителями-предметниками с целью интеграции методов различных наук при изучении межпредметных тем.

В традиционной модели обучения с использованием данной технологии возможна организация занятий в распределенной аудитории обучающихся, привлечение на занятия педагогов других образовательных учреждений, научных работников и ведущих ученых [7].

Применение интернет-технологий на основе спутниковой связи позволяет перейти на более высокую ступень использования в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий, расширить информационное поле обучения.

В настоящее время используется также *смешанное обучение*, представляющее собой сочетание сильных сторон традиционного информационного обучения с преимуществами информационно-деятельностных моделей обучения.

С использованием ИКТ возможна реализация обеих моделей. Например, лекции могут проводиться синхронно и асинхронно, фронтально и индивидуально. Для фронтального проведения лекций можно использовать телевидение. Компьютерные видеоконференции позволяют проводить индивидуальные занятия, а при наличии проекци-

онной техники – фронтальное обучение. При использовании интернета появляется такая форма, как сетевая «электронная» лекция – сетевой гипертекстовый учебный курс, содержащий систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела [4].

При проведении практических занятий и лабораторных работ в компьютерных классах можно использовать разные формы обучения:

– решение на компьютере конкретных задач: поиск, обработка, моделирование, обоснование выводов (лабораторные работы, практические занятия);

– обсуждение результатов исследований с использованием видео- и телеконференций (семинары);

– виртуальные лабораторные практикумы и демонстрационные эксперименты, обеспечивающие активные формы учебного процесса и имитационные режимы работы без использования дорогостоящего оборудования;

– контроль усвоения материала (тестирование, зачеты, экзамены) и др.

Информационные и коммуникационные технологии позволяют использовать в процессе обучения *электронные библиотеки* и *медиаотеки* как средства накопления и распространения информационных, методических и других ресурсов. В состав электронных библиотек входят тематические базы обучающихся, справочных, иллюстрированных, каталогизированных данных и документов для обеспечения адресного поиска и свободного доступа через глобальные сети. Под медиаотеками подразумевают интегрированные библиотеки или центры учебных ресурсов, предоставляющие пользователям все виды изданий: печатные (книги, периодические издания), аудиовизуальные (видеокассеты), электронные (на CD и DVD-дисках).

**Резюме.** Итак, в педагогической практике имеет место применение как информационной модели обучения, так и информационно-деятельностной, определение которой дано автором на основании информационно-деятельностного подхода. Показана возможность смешанного применения обеих моделей, что зависит от организационно-педагогических условий обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Закон «Об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/>.

2. Вержбицкий, В. В. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России / В. В. Вержбицкий, В. Г. Кинелев, В. С. Меськов, В. И. Овсянников, С. А. Щенников. – М. : Госкомвуз, 1995. – 215 с.

3. Киселев, Г. М. Использование информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе / Г. М. Киселев. – М. : Б. и., 2009. – 176 с.

4. Киселев, Г. М. Информатика : учебно-методическое пособие / Г. М. Киселев. – М. : Б. и., 2005. – 29 с.

5. Киселев, Г. М. Информационные технологии в экономике и управлении : учебно-методическое пособие / Г. М. Киселев. – М. : Б. и., 2007. – 35 с.

6. Теплая, Н. А. Структура процесса формирования информационной культуры студентов – будущих инженеров в техническом вузе / Н. А. Теплая, А. А. Червова // Наука и школа. – 2010. – № 6. – С. 51–53.

7. Теплая, Н. А. Сущность и особенности концепции формирования информационной культуры в многоуровневой системе технического вуза / Н. А. Теплая, А. А. Червова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). Ч. 2. – С. 168–172.

УДК 378.036: 792.071

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
У БУДУЩИХ АКТЕРОВ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING AESTHETICAL CULTURE  
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING AT FUTURE ACTORS**

**В. А. Комелина, С. Г. Московцев**

**V. A. Komelina, S. G. Moskovtsev**

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

**Аннотация.** В статье на основе анализа сущности эстетической культуры обосновываются педагогические условия ее формирования у студентов, обучающихся в учреждениях профессионального образования. Особое внимание уделяется описанию модели процесса формирования у будущих актеров эстетической культуры.

**Abstract.** The article substantiates the pedagogical conditions for forming aesthetical culture at future actors who study at institutions of professional training. The substantiation is made through the analysis of the essence of aesthetical culture. Special attention is paid to the description of the model of the process of forming aesthetical culture at future actors.

**Ключевые слова:** *эстетическая культура, будущие актеры, педагогические условия, модель.*

**Keywords:** *aesthetical culture, future actors, pedagogical conditions, model.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Искусство как сфера общественного сознания обладает особыми средствами воздействия на формирование эстетической культуры личности. Наибольшими возможностями в этом располагает театр, так как он аккумулирует в себе выразительные средства литературы, музыки и изобразительного искусства. Специфика театра в том, что он «свойства» литературы, живописи и музыки несет через образ живого действующего человека. Искусство театра владеет поразительной способностью сливаться с жизнью. Сценическое представление хоть и происходит по ту сторону рампы, но в моменты высшего напряжения стирает грань между искусством и жизнью и воспринимается зрителями как реальность.

Зрительская культура в значительной степени зависит от характера того искусства, которое зрителю предлагается. Чем сложнее будет поставленная перед ним задача – эстетическая, этическая, философская, – тем больше напрягается мысль, острее переживания, тоньше проявление вкуса зрителя. Значительность задачи, которую театр ставит перед зрителем, требует от актеров высокой эстетической культуры, формирование которой должно происходить в процессе их профессиональной подготовки.

**Материал и методика исследований.** Были изучены работы в области профессиональной подготовки будущих актеров в театральной школе (Е. Б. Вахтангов, М. О. Кнебель, К. С. Станиславский и др.), личностно-профессионального становления актеров (С. В. Гиппиус, М. Л. Соснова, А. В. Толшин и др.).

В процессе исследования были использованы такие методы, как теоретический анализ, категориальный синтез, моделирование. Изучался образовательный процесс ГБОУ ССО РМЭ «Марийский республиканский колледж культуры и искусств имени И. С. Палантая».

**Результаты исследований и их обсуждение.** Проблемы культурно-эстетического развития будущих деятелей культуры и искусства в процессе их профессиональной подготовки привлекают внимание исследователей и педагогов-практиков. Так, различные аспекты содержания и сущности эстетического кругозора личности, его компоненты и структура были изучены В. В. Краевским, Н. Б. Крыловой, С. В. Поповым и др. Проблема эстетического воспитания отражена в работах А. А. Абдуллиной, Л. А. Воловича, С. А. Герасимова и др. Разработке теории эстетической культуры личности посвящены исследования А. И. Комаровой, Г. А. Петровой, В. И. Самохваловой и др.

Изучение трудов отечественных ученых позволило сделать вывод о наличии нескольких подходов к определению сущности эстетической культуры. По мнению А. А. Радугина, эстетическая культура личности – это интегративное образование, включающее эстетические знания, убеждения, чувства, навыки, нормы деятельности и поведения, синтез которых выражает уровень освоения личностью эстетической культуры общества, одновременно определяя меру возможностей ее творческой самоотдачи; содержательность, форму, объем, результативность эстетической деятельности [3]. Ученый обосновывает следующие функции эстетической культуры: информативно-познавательное познание, ценностно-ориентационное убеждение, направленность эстетических оценок, взглядов и вкусов, деятельно-волевые способности, определяющие социально-творческую направленность эстетической культуры личности, эмоциональная и нормативная саморегуляция поведения и деятельности. Внутренним механизмом эстетической культуры, по мнению А. А. Радугина, является эстетическое сознание личности, выраженное в системе эстетических отношений к разнообразным объектам среды через механизм восприятия, переживания, оценки, вкуса, идеала, взгляда, суждения [3].

В. И. Самохвалова считает, что эстетическая культура представляет собой определенный уровень способностей, позволяющих личности ценностно воспринимать, переживать и осмысливать постоянно обновляющуюся действительность, обогащать содержание и формы своей деятельности в модернизированных условиях. Интегрированные в эстетическую культуру качества и способности человека представляют собой единое целое – структуру его характера [5].

Исходя из вышесказанного, эстетическую культуру личности мы понимаем как ее характеристику, включающую эстетические ценности, знания об их природе и функционировании, эстетическое сознание, эстетическую деятельность и направленность поведения и взаимоотношений людей.

Вслед за Г. А. Петровой [4] мы выделяем следующие компоненты эстетической культуры личности будущего актера: эстетическую деятельность, включающую эстетический аспект всех видов деятельности, исполнительскую деятельность, творческую деятельность по созданию произведений искусства и других ценностей; эстетическое созна-

ние как совокупность эстетического восприятия, вкуса, эстетических потребностей, интеллектосов; художественно-творческие способности, художественно-образное мышление. Все компоненты находятся в тесной взаимосвязи и взаимно обуславливают друг друга.

Раскрытие сущности и структуры эстетической культуры позволило нам сформулировать совокупность педагогических условий, обеспечивающих, по нашему предположению, ее эффективное формирование у будущих актеров в процессе их профессиональной подготовки в учреждении профессионального образования.

Вслед за В. А. Андреевым [1] педагогические условия мы понимаем как обстоятельство процесса обучения, которое является результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организованных форм обучения для достижения определенных дидактических целей. Условия являются результатом заранее продуманного и тщательно выявленного преобразования (отбора, конструирования) каждого из элементов образовательного процесса, что позволяет достичь более совершенных результатов воспитательной работы. Таким образом, в качестве педагогических условий формирования у будущих актеров эстетической культуры мы предлагаем: разработку на основе культурологического и полихудожественного подходов модели исследуемого процесса и ее реализацию, осуществление индивидуального подхода и учет возрастных особенностей в эстетическом становлении обучающихся, создание и развитие культурно-образовательной среды колледжа. Рассмотрим перечисленные условия.

Первым условием является разработка модели исследуемого процесса. При разработке данной модели мы опирались на положения культурологического и полихудожественного подходов.

Сущность культурологического подхода [2] состоит в понимании культуры как системообразующего фактора становления человека, его сознания и жизнедеятельности. В соответствии с положениями аксиологического аспекта действия данного подхода мы определили целеориентационный блок нашей модели. В качестве цели нами было выбрано достижение высокого уровня сформированности эстетической культуры студентов колледжа. Задачами исследуемого процесса стали формирование у будущих актеров мотивации эстетического саморазвития, создание условий для интериоризации ими системы эстетических ценностей, сообщение эстетических знаний, накопление студентами опыта эстетической деятельности. Решение перечисленных задач должно осуществляться с учетом ряда принципов: культуросообразности, природосообразности, системности, интеграции, индивидуализации и дифференциации, профессиональной направленности.

В содержательный блок модели входят мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-творческий компоненты. Реализация данного блока осуществляется в процессе изучения дисциплин «История мировой культуры», «История мировой и отечественной драматургии», «История изобразительного искусства», «История театра», «Музыкальное воспитание», «Сценическая речь», «Сценическое движение» и др. Системообразующим звеном в содержательном блоке явился спецкурс «Эстетическая культура актера театра и кино». Целью спецкурса является углубленное изучение студентами истории становления и развития общечеловеческой, этнической и региональной культуры, формирование у них эстетического сознания в единстве эстетического восприятия, эстетического идеала и эстетического вкуса.

Процессуальный блок в соответствии с технологией реализации личностно ориентированного подхода включает технологию педагогической поддержки, педагогику сотрудничества, метод проектов. В рамках этих технологий мы выделяем такие средства, как понимание, общение и сотрудничество, рефлексия, творчество, личностная позиция в любой деятельности. Формами организации педагогического процесса в модели выступают индивидуальные и групповые практические занятия, лекции и семинары (аудиторная деятельность); мастер-классы, учебные спектакли, экскурсии, посещение театров (внеаудиторная деятельность). Методами обучения были выбраны беседа, диалог, дискуссия, метод проектов и др.

Результативный блок разработанной нами модели включает критерии и показатели сформированности эстетической культуры будущих актеров, методы диагностики (анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа, изучение продуктов учебной деятельности студентов).

Вторым педагогическим условием является осуществление индивидуального подхода и учет возрастных особенностей в эстетическом становлении обучающихся. Экспериментальной базой нашего исследования является ГБОУ ССО РМЭ «Марийский республиканский колледж культуры и искусств имени И. С. Палантая», которое дает углубленное среднее профессиональное образование по специальности 070301 Актерское искусство (квалификация «актер, преподаватель»). Студентами колледжа являются юноши и девушки в возрасте от 15–16 до 20–22 лет. При организации процесса формирования у них эстетической культуры необходимо учитывать особенности обучающихся данной возрастной группы (становление самосознания и завершение формирования образа «Я», профессиональное и личностное самоопределение, развитие рефлексивных способностей и способностей к саморегуляции и самоуправлению). Реализация второго педагогического условия предполагает создание благоприятных условий для эффективной профессиональной подготовки каждого студента, развития его личностного потенциала, осмысления цели и смысла жизни и обеспечение возможностей реализации личностно-творческого потенциала студента.

Третье педагогическое условие заключается в создании и развитии культурно-образовательной среды колледжа. При разработке данного условия мы опирались на полихудожественный подход, согласно которому одновременное использование различных видов искусства создает условия для более гармоничного развития обучающихся, чем при получении разрозненных художественных впечатлений. Активное участие обучающихся в деятельности по освоению разных искусств обеспечивает развитие их эмоциональной сферы, творческих способностей и художественных потребностей. Полихудожественный подход предполагает реализацию принципа интеграции, предусматривающего углубленное изучение обучающимся не одного художественного предмета (изобразительного искусства, музыки, слова и т. п.), а многих. Приобщение будущих актеров к искусству позволяет им глубже понять истоки театрального искусства и сценической деятельности, овладеть базовыми представлениями и навыками из области каждого вида искусства.

Создание культурно-образовательной среды колледжа и ее развитие позволяет реализовать полихудожественный подход. Под культурно-образовательной средой понимается, с одной стороны, пространство профессионального и культурного самоопределения личности студента, соответствующее его индивидуальным особенностям и культурным предпочтениям, с другой – сфера формирования траекторий профессионально-

личностного развития каждого обучающегося и создания педагогических условий их реализации [6]. Важной составной частью культурно-образовательной среды является внеаудиторная деятельность студентов, организованная в форме кружков (например, кружков сольного или ансамблевого пения, по обучению игре на музыкальных инструментах и пр.). Внеурочные занятия должны охватывать все виды искусства и приобщать студентов к искусству через художественное творчество.

**Резюме.** Выявленные педагогические условия (разработка на основе культурологического и полихудожественного подходов модели исследуемого процесса и ее реализация, осуществление индивидуального подхода и учет возрастных особенностей в эстетическом становлении обучающихся, создание и развитие культурно-образовательной среды колледжа) охватывают основные компоненты эстетической культуры, учитывают особенности образовательного процесса колледжа и профессиональной подготовки будущего актера театра и кино. Реализация данных условий, по нашему мнению, обеспечивает эффективное формирование у обучающихся колледжа эстетической культуры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, В. А.* Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.
2. *Бондаревская, Е. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д. : Учитель, 1999. – 560 с.
3. *Культурология* : учебное пособие / сост. и отв. редактор А. А. Радугин. – М. : Центр, 2001. – 304 с.
4. *Петрова, Г. А.* Вопросы эстетической педагогики будущего учителя / Г. А. Петрова. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1976. – 200 с.
5. *Самохвалова, В. И.* Эстетическая культура как комплексный феномен утверждения и реализации человека в мире / В. И. Самохвалова // Эстетическая культура. – М. : РАН ; Ин-т философии, 1996. – 201 с.
6. *Тенюкова, Г. Г.* Культурно-образовательная среда факультета как фактор профессиональной подготовки педагога-музыканта / Г. Г. Тенюкова, Е. Г. Хрисанова // Мир науки, культуры и образования. – 2013. – № 5. – С. 269–272.

УДК 378.046.4

**КУРСОВОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ  
КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

**COURSE-LEARNING AS A WAY OF INTRODUCING  
THE LIFE-LONG EDUCATION CONCEPT  
TO THE ADULT MEMBERS OF THE PRESENT DAY SOCIETY**

**Е. В. Корсакова**

**E. V. Korsakova**

*ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет  
имени А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург*

**Аннотация.** В статье освещаются актуальные вопросы современного образования, дополнительного образования как формы реализации концепции непрерывного образования взрослых в современном мире; рассматриваются цели дополнительного образования и особенности курсового обучения как формы организации дополнительного образования взрослых; описываются различные типы трудностей, возникающих при включении взрослых в образовательный процесс.

**Abstract.** The article deals with the highly important issues of contemporary education, with additional education system as a way of introducing the life-long education concept to the adult members of the present day society; the article also highlights the goals of additional educations and the main features of course-leaning as a part of additional education system; moreover, there is a description of different types of hardships which adults have to overcome as they enter the additional education process.

**Ключевые слова:** *современное образование, дополнительное образование, курсовое обучение, взрослые учащиеся, система непрерывного образования.*

**Keywords:** *contemporary education, additional education, course-leaning, adult students, life-long education system.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Актуальность реализации концепции непрерывного образования в рамках глобального информационного общества обусловлена необходимостью постоянного профессионального роста и самосовершенствования специалистов во всех областях знаний. Международный информационный обмен предполагает ведение эффективного диалога с использованием иностранных языков. Курсовое обучение иностранным языкам предлагает взрослым слушателям разнообразные варианты для достижения конкретных образовательных целей.

**Материал и методика исследований.** В процессе подготовки материала статьи был осуществлен анализ педагогической, психологической, методической литературы; анализ учебного материала современных отечественных и зарубежных учебных пособий, используемых в обучении иностранным языкам взрослых слушателей языковых

курсов, кроме того, проводилось целенаправленное наблюдение за процессом обучения взрослых слушателей курсов иностранных языков. Обобщение исследований преподавания иностранных языков на данных курсах, в том числе личного опыта автора, позволило представить подробное описание особенностей курсового обучения иностранным языкам как основной формы организации образовательного процесса обучения иностранным языкам взрослых слушателей.

**Результаты исследований и их обсуждение.** Современное общество находится на этапе перехода от индустриального общества к информационному. Сегодня в условиях научно-технического прогресса и усиления роли международного сотрудничества происходят кардинальные изменения во всех сферах жизнедеятельности человека, науке и культуре, государственном устройстве и общественном сознании. Общество диктует людям необходимость постоянного обновления, усовершенствования, коррекции ранее полученных знаний, что обуславливает особую актуальность теории непрерывного образования взрослых в современном мире [3].

В настоящее время система российского образования пребывает на этапе глобальных изменений, обусловленных тенденциями развития современного постиндустриального, информационного общества, которое характеризуется ускорением темпов развития, расширением возможностей политического и социального выбора, возрастанием роли человеческого капитала, значительным увеличением сфер межкультурного взаимодействия, ростом конкуренции, что предопределяет необходимость непрерывного профессионального совершенствования взрослых специалистов [1], воспитания толерантности, коммуникабельности, осуществления межкультурной информационной коммуникации, осознания возможности решения глобальных проблем в результате сотрудничества в рамках международного сообщества.

В ответ на образовательный заказ общества разрабатывается множество разнообразных программ обучения взрослых слушателей в рамках системы дополнительного образования. Дополнительное образование призвано «помочь человеку самоопределиваться в мире, удовлетворить личностные потребности и интересы, повысить его компетентность, т. е. способность самостоятельно улучшать свои экономические, социальные, политические и культурные условия жизни» [2, 8]. Благодаря дополнительному образованию люди успешно развивают свои способности, обогащают знания, находят новые пути самореализации в различных сферах жизнедеятельности. Включенность в систему дополнительного образования придает уверенность в постоянном развитии личности, способствует формированию творческого потенциала личности [5, 179], желания творческой самореализации [4, 162], образовательного потенциала, чувства собственной успешности.

**Практическими целями** дополнительного образования являются получение профессиональной подготовки (или переподготовки) в максимально сжатые сроки, приобретение новых знаний и умений, которые позволят решить проблему трудоустройства, улучшить свою жизнь, осознать возможности изменения своего положения в обществе.

**Развивающие цели** дополнительного образования, в соответствии с Гамбургской декларацией об обучении взрослых, – это развитие самостоятельности и чувства ответственности, укрепление способности адаптироваться к преобразованиям, происходящим в экономике, культуре, обществе в целом.

Курсовое обучение, наряду с дистанционным и индивидуальным обучением, семинарами, тренингами и т. п., является одной из форм организации дополнительного образования. В настоящее время функционирует большое количество курсов для взрослых слушателей, в том числе и курсов иностранных языков, причем дополнительное образование в сфере обучения иностранным языкам является одним из наиболее востребованных. Высокие темпы развития общественных связей с различными странами обуславливают необходимость владения иностранными языками с целью эффективной интеграции в мировое пространство и возможности осуществлять коммуникацию, информационную деятельность за пределами одного языкового сообщества. Владение иностранными языками становится необходимым условием успешного установления связей с иностранными партнерами и карьерного роста личности «успешного взрослого».

Краткосрочные курсы являются основной формой организации образовательного процесса обучения иностранным языкам взрослых слушателей, что соответствует их потребностям в быстром и эффективном освоении коммуникативно значимых аспектов иностранного языка и является возможным при использовании интенсивных методов и методик обучения иностранным языкам и всестороннем учете индивидуальных особенностей каждого обучаемого.

Проблема обучения взрослых, в том числе и курсового обучения иностранным языкам, является актуальным объектом исследований психологов (Б. Г. Ананьева, Л. И. Анциферовой, Ю. Н. Кулюткина, С. Л. Рубинштейна, Е. И. Степановой и др.), педагогов (С. Г. Вершловского, С. И. Змеева, И. А. Колесниковой и др.), методистов (Ж. Л. Витлина, Л. Ш. Гегечкори, Н. Н. Мирошниковой, Н. С. Тырхеевой, О. С. Якимчука и др.), анализ которых позволяет обозначить следующие характеристики курсового обучения иностранным языкам:

1) *прагматическая направленность процесса обучения.* Обучение иностранному языку на краткосрочных курсах не предполагает овладение всей языковой системой, но ориентировано на практическую значимость и последующее пользование иностранным языком как средством общения при всестороннем учете коммуникативных потребностей учащихся;

2) *конкретизация целей и задач обучения в ограниченном объеме.* Обучение на языковых курсах – это краткосрочное обучение в рамках ограниченной сетки часов, за которые взрослые слушатели желают достигнуть достаточно высоких результатов, поэтому необходимым является «выделение наиболее актуальных и коммуникативно значимых целей и задач» [3];

3) *применение особого отбора, организации учебного материала и специально разработанного комплекса упражнений и заданий.* В рамках курсового обучения для усвоения отбирается тот материал, который имеет коммуникативную значимость в реальных ситуациях общения в соответствии с коммуникативными потребностями обучающихся. Организация учебного материала предполагает разработку комплекса упражнений и заданий, состоящего из адекватного количества учебных коммуникативно-мотивированных ситуаций с учетом уровня владения учащимися различными видами речевой деятельности и направленного на совершенствование речевых навыков и умений, а также на формирование коммуникативной компетентности учащихся (лингвистической, социокультурной, интерактивной и информационной компетенций в качестве ее составляющих);

4) *учащийся как активный субъект интерактивного образовательного процесса.* Курсовое обучение иностранному языку направлено на его практическое освоение в результате обильной речевой практики при использовании значительного количества речевых упражнений [6, 72]. Слушатели языковых курсов выступают в роли активных субъектов образовательного процесса, в котором создаются условия для осуществления активного общения, раскрытия особенностей и образовательного потенциала каждой личности, в то время как интерактивность обучения предполагает непосредственное общение между субъектами образовательного процесса;

5) *вариативность обучения.* Слушатели курсов имеют возможность выбора приоритетов обучения в зависимости от собственных образовательных потребностей. Курсовое обучение может быть ориентировано на различные сферы общения: обиходно-бытовую, учебно-профессиональную, социокультурную, общественно-политическую и т. п. С развитием межкультурных контактов слушатели курсов, выбирая стратегию и приоритеты в обучении, часто отдают предпочтение программам, направленным на овладение основами повседневного и делового общения и на их совершенствование. Особенностью курсового обучения является наличие широких возможностей адаптации программ к образовательным потребностям и уровню владения учащимися иностранным языком;

6) *развивающий характер обучения.* Развивающая цель является обязательной составляющей целевой структуры образовательного процесса. Развивающий характер обучения предполагает развитие общего кругозора, формирование навыков, умений, компетенций и компетентностей в различных сферах деятельности личности;

7) *комплексный характер обучения.* В рамках образовательного процесса комплексный характер обучения имеет двойственное выражение. Занятия по овладению иностранным языком имеют комплексный характер, так как в результате обучения предполагается овладение всеми видами речевой деятельности. Кроме того, комплексный характер обучения иностранному языку представлен в единстве образовательной, развивающей и воспитательной целей обучения;

8) *курсовое обучение как форма интенсифицированного обучения.* На краткосрочных курсах часто применяются интенсивные методы обучения иностранным языкам, поскольку такие курсы предполагают овладение предметом в сжатые сроки, т. е. усвоение большого количества учебного материала и способов работы с ним в сравнительно краткие сроки при высокой концентрации материала в единицу времени с использованием различных видов работы и разнообразных приемов интенсификации (рациональный отбор и организация материала, сочетание традиционных и интенсивных приемов обучения, обеспечение высокой мотивации слушателей, создание благоприятного психологического климата на занятиях и т. д.);

9) *дифференцированный подход к учащимся, индивидуализация процесса обучения.* Обучение иностранным языкам на краткосрочных курсах проводится в небольших группах с целью достижения индивидуализации и дифференциации образовательного процесса и его максимальной адаптации к образовательным потребностям учащихся при всеобъемлющем учете индивидуальных психофизиологических, социальных и иных особенностей обучающихся;

10) *опора на технические средства обучения, использование информационных технологий в образовательном процессе.* На этапе перехода к информационному обществу в глобальном образовательном пространстве представлено большое количество информации на современных информационных носителях. Технические средства обу-

чения расширяют возможности преподавания иностранных языков с целью повышения качества усвоения учебного материала, эффективности обучения в целом. Педагогически целесообразное и методически грамотное использование технических средств обучения и различных источников информации увеличивает объем усваиваемой информации и помогает компенсировать факт отсутствия языковой среды, предоставляет возможность применения аутентичных материалов, используя различные каналы восприятия информации.

Включаясь в образовательный процесс в рамках курсового обучения иностранным языкам, взрослому человеку приходится принимать на себя роль ученика, при этом возникает ряд трудностей, таких как:

1) *социально-психологические трудности*. Часто взрослому человеку трудно и даже страшно оказаться в позиции ученика, «ученические умения» в связи с неприменением в течение определенного времени частично разрушаются, появляются неуверенность и нежелание выполнять обязанности и требования, обусловленные ролью ученика [2];

2) *психофизиологические трудности*. У многих взрослых людей отмечается наличие внутреннего психологического барьера в отношении своей способности к обучению, основанного на убеждении, что с возрастом снижается способность к восприятию, запоминанию, воспроизведению информации, появляется неуверенность в своих силах; однако доказано, что успешное обучение возможно в течение всей жизни и индивидуальные способы работы с информацией возможно выработать в любом возрасте, так как в разные периоды жизни память, внимание, мотивация реализуются по-разному;

3) *социальные трудности*. Осознание необходимости постоянного профессионального роста для осуществления продуктивной жизнедеятельности в современном мире способствует включению взрослого в образовательный процесс, но отсутствие востребованности в его новом уровне образования со стороны социума может повлечь за собой формирование чувства бессмысленности продолжения образования;

4) *трудности профессиональной деятельности*. Взрослые люди нередко имеют установку на полное знание области своей профессиональной деятельности, предубеждение против нововведений и перемен, причем такие стереотипы значительно снижают эффективность процесса обучения вследствие негативного влияния на мотивацию обучаемых.

Образовательный процесс в рамках языковых курсов предполагает всемерный учет специфики и трудностей в обучении взрослого контингента учащихся в целом и каждого обучаемого в отдельности, причем обучение в рамках языковых курсов направлено на снятие психологических барьеров, формирование атмосферы успешности и взаимодоверия. На наш взгляд, краткосрочные курсы соответствуют актуальным потребностям и социальному заказу современного общества и являются одной из наиболее эффективных форм организации процесса обучения иностранным языкам.

**Резюме.** Курсовое обучение так же, как и вся система дополнительного образования взрослых, призвано создавать широкие возможности для каждого индивида получать образование в удобных для него пространственно-временных условиях. Образовательная политика в отношении дополнительного образования в сфере обучения иностранным языкам направлена на создание благоприятных условий для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей членов общества и на выполнение социального заказа по организации возможностей для реализации принципа непрерывного образования в соответствии с образовательными стратегиями Совета Европы и Министерства образования и науки Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Мазкова, И. Г.* Непрерывное образование социально-педагогических кадров: феноменологический контекст / И. Г. Мазкова, С. Н. Толстикова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 2 (74). Ч. 2. – С. 85–90.
2. *Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз* / под ред. С. Г. Вершловского. – СПб. : Государственный университет педагогического мастерства, 1998. – 161 с.
3. *Рассудова, О. П.* Вопросы методики обучения устной речи на краткосрочных курсах русского языка / О. П. Рассудова // Проблемы краткосрочного обучения русскому языку иностранцев. – М. : Русский язык, 1977. – С. 41–45.
4. *Тенюкова, Г. Г.* Структура, компоненты и критерии готовности подростков к творческой самореализации в системе дополнительного образования / Г. Г. Тенюкова, К. Н. Коданева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4 (72). Ч. 2. – С. 161–166.
5. *Шевченко, О. В.* Дополнительное образование детей как необходимое звено реализации творческого потенциала личности / О. В. Шевченко // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 1 (69). Ч. 2. – С. 179–183.
6. *Щукин, А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.

УДК 378.416

**ОБНОВЛЕНИЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**UPDATING BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS OF HIGHER EDUCATION**

**О. Н. Кроленко**

**O. N. Krolenko**

*ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский политехнический университет»,  
г. Санкт-Петербург*

**Аннотация.** Обновление основных образовательных программ (ООП) высшего образования – одно из направлений обеспечения гарантии качества высшего образования в России. Обновление ООП может осуществляться в двух направлениях: с использованием внутреннего потенциала высшего учебного заведения и с использованием внешнего участия.

**Abstract.** Updating the basic educational programs of higher education is one of the areas of quality assurance of higher education in Russia. Updating the basic educational programs can be performed in two directions: updating the basic educational programs with the use of the internal potential of the institution of higher education and updating the basic educational programs due to external activities of the institution of higher education.

**Ключевые слова:** *федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования, основная образовательная программа, обновление основных образовательных программ.*

**Keywords:** *Federal State standards of higher professional education, basic educational program, updating basic educational programs.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года определяет стратегическую «цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина».

Одним из важнейших требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) является обязательное обеспечение высшим учебным заведением гарантии качества подготовки [ФГОС, п. 8.1]. Также в ФГОС содержится требование ежегодного обновления ООП [ФГОС, п. 7.1].

В этой связи исключительно важным элементом гарантии качества российского высшего профессионального образования становится обеспечение гарантии качества профессиональной подготовки через *обновление ООП высшего образования.*

В «Типовом положении об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)» (п. 39) указаны изменения, отражающие «развитие науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы» и обеспечивающие «реализацию соответствующей образовательной технологии», которые вузы должны вносить в ООП [5]:

– состав дисциплин (модулей), установленных высшим учебным заведением в учебном плане;

– содержание рабочих программ учебных курсов, дисциплин (модулей), программ учебной и производственной практик;

– содержание методических материалов.

Основная цель обновления ООП – обеспечение гарантии качества подготовки выпускников российских вузов путем гибкого реагирования коллектива вузовских преподавателей, реализующих ООП, на новые достижения науки и техники, на развитие экономики и потребностей рынка труда. В качестве главных факторов обновления ООП выступают запросы развития экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориального рынков труда, а также перспективные потребности их развития.

В результате всестороннего анализа теории и практики проектирования обновления ООП ВПО на базе ФГОС ВПО было выявлено следующее:

1) существует несоответствие между требованием ФГОС ежегодного обновления ООП ВПО и недостаточной теоретической разработанностью методики практической реализации данного процесса;

2) есть явное противоречие между формирующимися в современных условиях требованиями к содержанию профессионального образования со стороны граждан, работодателей, общества и государства и отсутствием механизма динамического обновления вузовских ООП, обеспечивающего чуткое реагирование на эти постоянно растущие и изменяющиеся требования;

3) также существует явное несоответствие между значительным количеством теоретических исследований компетентностного и системного подходов и недостаточной теоретической разработанностью методики проектирования содержания обновлений вузовских ООП, оперативно учитывающих новые требования науки, культуры, экономики, техники, технологий, социальной сферы, рынка труда к выпускникам высших учебных заведений;

4) существует противоречие между необходимостью оперативной адаптации ООП высшего образования к постоянно растущим и изменяющимся требованиям рынка труда и отсутствием единого метода их проекции в структуру и содержание ООП в виде результатов обучения, направленных на освоение новых выявленных компетенций или их дескрипторов.

В соответствии с вышеперечисленными противоречиями проблема исследования заключается в необходимости выявить, каким образом согласно требованиям директивных документов ВПО РФ осуществлять обновление ООП высшего образования и производить динамическое отражение (или трансформацию) в учебный процесс постоянно меняющихся требований всех заинтересованных сторон учебного процесса.

**Материал и методика исследований.** Данное исследование было выполнено в Департаменте менеджмента качества Санкт-Петербургского государственного политехнического университета.

В ходе исследования был использован комплекс теоретических методов: анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме проектирования ООП на базе ФГОС ВПО; анализ теоретико-методологических подходов к проектированию обновления ООП на базе ФГОС ВПО; анализ и сравнение европейского и российского опыта обеспечения гарантии качества высшего образования.

**Результаты исследований и их обсуждение.** В ходе всестороннего анализа и обобщения результатов исследования создана общая концепция обновления ООП (для всех уровней подготовки), включающая процедуру выявления новых результатов обучения, которых требует рынок труда, и их отражения в ООП путем внедрения обновлений в те или иные элементы образовательной программы, что было описано в статье [1]. Данная концепция предполагает обновление образовательных программ, спроектированных не только на основе ФГОС ВПО, но и на базе собственных образовательных стандартов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета [3], [4]. На основе данной концепции написаны методики обновления ООП для каждого из уровней подготовки. Необходимо особо подчеркнуть, что общая концепция обновления ООП ВПО разработана с учетом всех возможных направлений обновления ООП.

В результате исследования процесса обновления ООП и анализа опыта педагогических коллективов российских вузов по разработке вузовских систем обеспечения качества выявлено, что обновление ООП может осуществляться по двум основным направлениям: с использованием *внутреннего потенциала* высшего учебного заведения и с использованием *внешнего участия*. Необходимо более подробно проанализировать означенные направления обновления вузовских ООП.

К основным направлениям обновления ООП с использованием *внутреннего потенциала* высшего учебного заведения относятся:

1. *Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава.*

В новом законе «Об образовании в РФ», в статье 76, говорится, что «дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки)» [6].

Традиционно целями повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов являются:

- обновление теоретических и практических знаний научно-педагогических работников в связи с изменяющимися требованиями к уровню квалификации;
- совершенствование методических умений и навыков;
- овладение новыми педагогическими технологиями;
- приобретение и совершенствование умений и навыков ведения воспитательной работы со студентами;
- повышение педагогического мастерства и профессионального уровня.

Но в современных условиях модернизации российской системы высшего образования, в связи с переходом на ФГОС ВПО и задачей вхождения России в единое европей-

ское образовательное пространство целями повышения квалификации профессорско-преподавательского состава становятся не только традиционные, означенные выше цели, но и новые – получение преподавателями вузов новых дополнительных компетенций, позволяющих им решать поставленные масштабные, инновационные задачи в системе высшего образования. К таким новым знаниям, умениям и навыкам относятся:

- знание компетентностного подхода как методологической основы проектирования вузовских ООП ВПО и их обновления;
- владение новым принципом проектирования и реализации вузовских ООП на базе ФГОС ВПО;
- умения и навыки модульного построения образовательных программ;
- навыки применения системы зачетных единиц при организации учебного процесса;
- практическое использование современных инновационных образовательных технологий;
- теоретические знания по реализации требования ФГОС ВПО *обеспечения гарантий качества* подготовки;
- деятельность по привлечению работодателей к проектированию и оценке качества образовательных программ;
- теоретические знания по проектированию и внедрению ежегодного обновления ООП;
- знание требований по разработке инновационной учебной литературы;
- знание теории и практики создания контрольно-измерительных средств оценки обеспечения текущей, промежуточной, рубежной и итоговой аттестации студентов, обучающихся по ООП ВПО, и т. д.

И это далеко не весь перечень компетенций, которыми должны обладать современные педагоги высшей школы для реализации на практике кардинальных изменений, обусловленных происходящей модернизацией всей системы российского высшего образования.

В силу определенной сложности и трудоемкости всего комплекса работ по созданию и непрерывному совершенствованию (обновлению) нового поколения ООП представляется целесообразным и необходимым разработка таких программ дополнительного профессионального образования, которые позволяют осмыслить весь процесс модернизации российского образования в целом, его особенности и приобрести опыт решения всей совокупности проектных задач по созданию инновационных ООП на базе ФГОС.

## *2. Организация новой культурно-образовательной среды вуза.*

Организация новой культурно-образовательной среды вуза предполагает включение таких инновационных элементов среды, которые позволяют разрабатывать новые вариативные дисциплины (модули) ООП на базе ФГОС и модернизировать (обновлять) существующие традиционные.

К мероприятиям, создающим новую культурно-образовательную среду вуза, относятся:

- 1) развитие и модернизация материально-технической базы и инфраструктуры образовательных учреждений;

2) закупка учебно-методического и программного обеспечения, включая электронно-образовательные ресурсы модульной архитектуры, для реализации новых и модернизации существующих образовательных программ;

3) обновление, модернизация и расширение научно-учебной экспериментальной лабораторной базы вуза;

4) создание новых научно-образовательных структурных подразделений (например, учебно-производственных, информационно-коммуникационных центров, учебных экспериментальных и опытных производств, центров проверки лабораторного и промышленного оборудования, кабинетов курсового и дипломного проектирования, центра творческого развития и досуга студентов, профессиональных тренажеров и т. д.);

5) создание и функционирование в вузе учебных подразделений (лабораторий, кафедр, факультетов, учебно-научных центров), сотрудничающих с разными предприятиями; организация обучения на базе авторизованных учебных центров ведущих компаний и корпораций;

б) закупка технических средств:

– для модернизации системы управления вуза с использованием информационно-коммуникационных технологий, содержащей единую информационную базу, необходимую для анализа и прогноза развития вуза и позволяющую осуществлять мониторинг деятельности и инновационного развития вуза;

– внедрения системы управления образовательным процессом, системы реализации индивидуальных траекторий обучения, системы контроля успеваемости и движения обучающихся;

– усовершенствования системы управления целевой подготовкой высококвалифицированных специалистов, системы профессиональной ориентации, мониторинга трудоустройства и карьеры выпускников;

– формирования информационных ресурсов обеспечения образовательной, научно-исследовательской деятельности и межвузовского взаимодействия;

– усовершенствования информационной инфраструктуры вуза;

– организации автоматизированной библиотечной системы;

– создания многоточечной системы видеоконференцсвязи;

– организации системы тестирования;

– доступа к образовательным ресурсам дистанционного обучения региональной системы образования;

– разработки новых технологий организации учебного процесса (закупка, например, мультимедиа проекторов, интерактивных досок, программного обеспечения, электронных учебных пособий, сканеров, графопостроителей и т. д.);

7) организация встреч и лекций с представителями и ведущими специалистами российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов.

*3. Привлечение обучающихся к реализации программ обучения на основе партнерских отношений.*

Обновление ООП может производиться на основе результатов, полученных в ходе периодических опросов обучающихся о степени их удовлетворенности образовательным процессом в вузе. В случае выявления серьезных несоответствий осуществляемого образовательного процесса ожиданиям обучающихся и их родителей могут производиться коррективы образовательных программ.

Развитие демократических методов общения со студентами, утверждение социально ориентированной системы сотрудничества, развитие активности студентов в учебной, воспитательной и научно-исследовательской деятельности способствуют активным партнерским отношениям с обучающимися, являются источником студенческих инициатив и предложений по совершенствованию образовательного процесса вуза, обновлению ООП.

Одним из источников достоверной информации и фактором динамического обновления ООП вуза может служить развитие в вузе студенческого самоуправления.

Студенческое самоуправление в университете ориентировано на дополнение действий администрации, педагогического коллектива в сфере работы со студентами, так как более эффективные результаты в области воспитания студентов могут быть получены при равноценном сочетании методов административной и педагогической воспитательной работы с механизмами студенческой самостоятельности, самоорганизации и самоуправления.

Органами студенческого самоуправления в высшем учебном заведении являются студенческий совет вуза, студенческие советы на факультетах, студенческие советы в общежитиях, студенческие клубы по интересам, общественные организации, профсоюзная организация студентов.

Активное участие обучающихся в решении проблем образовательного процесса способствует формированию самостоятельности восприятия и осмысления реализации учебно-воспитательных задач, социальной активности, организаторских и коммуникативных способностей личности, что имеет существенное значение для становления профессиональной и общей культуры будущего специалиста, формирования общекультурных компетенций обучающихся.

Основными задачами деятельности студенческого самоуправления являются:

- повышение эффективности и качества обучения, активизация самостоятельной творческой деятельности студентов в учебном процессе с учетом современных тенденций развития системы непрерывного многоуровневого образования;
- формирование потребности обучающихся в освоении актуальных научных проблем через систему научного творчества студенческой молодежи;
- создание условий для развития у студентов способности различать виды ответственности за результаты собственной учебной и общественной работы;
- развитие и углубление инициативы студенческих коллективов в организации гражданского воспитания;
- способствование созданию условий для благоприятного социально-психологического климата в вузовской среде;
- усиление роли студенческих общественных организаций в гуманистическом воспитании студентов, в формировании мировоззрения, нормотворческой деятельности и социальной активности, в становлении нормосообразного поведения;
- развитие и углубление инициативы студенческой молодежи в изучении, разработке, строгом исполнении законов и основанных на них правовых актов для социально-правовой защиты студентов.

Следует отметить важную роль студенческих профсоюзов в общественной жизни и образовательной деятельности обучающихся вуза.

Основной целью профсоюзной организации студентов является реализация уставных целей и задач по представительству и защите индивидуальных и коллективных социально-экономических и иных (связанных с обучением) прав и интересов студентов – членов профсоюзной организации при взаимодействии с администрацией вуза, его представителями, органами государственной власти, органами местного самоуправления, общественными и иными организациями вуза.

Профсоюзная организация вуза через свои выборные органы принимает участие в разработке предложений по совершенствованию локальных нормативных актов вуза, регулирующих отношения в сфере учебы, быта, охраны здоровья, экологической безопасности и решающих вопросы, касающиеся социально-экономического положения студентов, формирования социальных программ вуза и пр., осуществляет общественный контроль за соблюдением в вузе законодательных и иных нормативных правовых актов, затрагивающих права, льготы, условия учебы и быта, охраны труда, здоровья, окружающей среды, общественного питания и медицинского обслуживания.

Таким образом, студенческое самоуправление является элементом общей системы управления образовательным процессом в вузе, предполагает максимальный учет интересов, потребностей студентов на основе изучения их общественного мнения и для разработчиков ООП, осуществляющих мониторинг образовательной деятельности по данной ООП, становится источником информации для совершенствования (обновления) образовательной программы.

Также одним из важных аспектов и факторов совершенствования ООП вуза является научно-исследовательская работа студентов. Так как основные научные направления вуза тесно связаны с соответствующими профилями подготовки обучающихся, высокий процент участия обучающихся в различных формах НИРС обеспечивает повышение качества подготовки и воспитания будущих специалистов, способствует саморазвитию и творческой самореализации обучающихся и является источником информации для непрерывного совершенствования образовательных программ вуза.

К основным направлениям обновления ООП вуза, связанным с *внешним участием*, относятся:

1. *Осуществление взаимодействия с организованным профессиональным сообществом и потенциальными работодателями.*

Данное направление является главным для непрерывного совершенствования и обновления вузовских образовательных программ. В настоящий момент наблюдается общемировая тенденция к существенному повышению роли работодателей в обеспечении качества подготовки студентов в высших учебных заведениях. В России в соответствии с «Правилами участия объединений работодателей в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования», утвержденными постановлением Правительства РФ от 24 декабря 2008 г., «участие в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования осуществляют общероссийские, общероссийские отраслевые (межотраслевые), межрегиональные (отраслевые, межотраслевые), региональные, региональные отраслевые, территориальные и территориальные отраслевые объединения работодателей» [2].

Означенный документ определяет возможные направления совместной деятельности российских вузов и работодателей:

– участие в формировании государственной образовательной политики;

- участие в разработке нормативной базы высшего профессионального образования, в том числе ФГОС;
- участие в государственной аккредитации вузов;
- участие в государственной итоговой аттестации выпускников;
- участие в формировании и экспертизе ООП;
- участие в независимой экспертизе учебных пособий.

Кроме того, следует указать такие важные формы сотрудничества вузов и работодателей, как:

- анализ требований, предъявляемых работодателями к выпускникам высших учебных заведений (необходимый перечень компетенций выпускника конкретного направления и профиля подготовки);
- анализ удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников;
- разработка профессиональных стандартов качества;
- сертификация квалификации выпускников.

Упрочнение сотрудничества вузов и предприятий стало одним из главных элементов российской государственной политики в области высшего образования.

Основным средством выявления требований работодателей к выпускникам вузов и способом оценки степени удовлетворенности их подготовкой в вузах являются статистические опросы работодателей, производящиеся на регулярной и постоянной основе.

Показатели, характеризующие степень удовлетворенности работодателей, подразделяются на две группы. К первой группе относятся качественные показатели, отражающие пожелания (или требования) работодателей; ко второй – количественные, оцениваемые самим вузом: процент трудоустройства выпускников, количество заявок на выпускников, количество научных и конструкторских работ, выполненных по заявкам работодателей, и т. д. Запросы (пожелания, требования) работодателей должны быть идентифицированы и трансформированы в профессиональные характеристики специалистов (компетентности).

В результате сбора и обработки информации, полученной в ходе статистических опросов (анкетирования) работодателей, в случае выявления несоответствия результатов образовательного процесса требованиям профессионального сообщества могут производиться корректировки ООП. К примеру, разработчики ООП могут произвести корректировку целеполагания образовательной программы (изменить компетентностную модель выпускника программы – добавить или удалить компетенции или их отдельные дескрипторы). И в результате этого происходит соответствующее изменениям целеполагания *обновление* ООП.

## 2. *Осуществление взаимодействия с обществом.*

Информирование общества о деятельности вузов и качестве подготовки выпускников является одной из основ концепции социальной ответственности вузов перед обществом.

Вуз как объект, интегрированный в общественную среду, должен способствовать улучшению качества жизни всех членов общества посредством своей образовательной и общественной деятельности.

Формирование в общественном сознании имиджа вуза является планомерной целенаправленной работой руководства и всего коллектива вуза. Имидж вуза формируется внешними и внутренними факторами, например, средствами и способами коммуникаций вуза с обществом.

К внутренним факторам, благотворно влияющим на имидж вуза, относятся существующие в вузе принципы организационной культуры, такие как:

- информационная открытость вуза по отношению к обществу;
- высокий уровень развития и культуры выпускника;
- социальная ответственность вуза за личностное развитие обучающихся, раскрытие их интеллектуального, духовно-нравственного и творческого потенциала;
- воспитание выпускников в духе социальной и гражданской ответственности;
- создание эстетически воспитывающей среды и здорового образа жизни студентов;
- патриотическое воспитание обучающихся;
- формирование готовности к активной профессиональной и социальной деятельности по окончании вуза;
- расширение услуг с целью улучшения качества жизни всех членов общества;
- активная позиция на рынке образовательных услуг;
- сотрудничество с другими вузами как основной инструмент улучшения и развития собственной организационной культуры;
- участие в социальной жизни общества (например, реализация проектов по обучению детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья с использованием Интернет-системы дистанционного асинхронного обучения, обучение на факультете среднего профессионального образования ФСПО глухонемых детей и т. д.);
- учет интересов общества в деятельности вуза;
- участие вуза в различных экологических проектах;
- реализация программ развития охраны труда и окружающей среды;
- направленность деятельности вуза на режимы экономии энергии и других ресурсов;
- непрерывный мониторинг восприятия обществом деятельности вуза (мониторинг имиджа вуза на различных уровнях восприятия: местном, национальном и международном).

К внешним факторам, формирующим имидж вуза, относятся:

– систематически осуществляемые и развиваемые внешние связи вуза через структуры, возглавляемые ректором и проректорами вуза (в том числе проректором по связям с общественностью);

– периодическое освещение жизни вуза в средствах массовой информации.

Систематическое осуществление взаимодействия вуза с широкими слоями общества должно происходить посредством размещения в периодических печатных изданиях, радио- и телепрограммах информации, предоставляющей общественности возможность оценить достижения вуза во всех областях деятельности за определенный период времени.

Высшие учебные заведения могут организовывать получение обратной связи через проведение периодических опросов, выявляющих общественное мнение о деятельности вуза. На основе результатов, полученных в ходе периодических опросов, должно производиться *обновление* образовательных программ в направлении устранения противоречий, связанных с несоответствием желаемого (или формируемого) имиджа вуза и сложившегося общественного мнения о нем.

*3. Развитие взаимодействия с зарубежными вузами, придающее реализации ООП «международное измерение».*

При создании совместных международных образовательных программ особую актуальность приобретает их аккредитация в международных организациях и сетях. С целью обеспечения соответствия каким-либо международным образовательным стандартам (например, стандартам EUR-ACE, EQUANIE, EQUIS и др.) и получения международной аккредитации существующей образовательной программы может возникнуть необходимость ее *обновления* (доработки, совершенствования).

**Резюме.** Общая концепция обновления, разработанная с учетом всех возможных направлений обновления ООП, обеспечит качество подготовки, высокий уровень конкурентоспособности вузовских ООП, востребованность и высокую конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кроленко, О. Н. Процедура обновления основных образовательных программ высшего профессионального образования / О. Н. Кроленко, Е. И. Тучкевич // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). Ч. 1. – С. 94–103.
2. *Постановление* Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2008 г. № 1015 «Об утверждении правил участия объединений работодателей в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/doc.php?id=4606>.
3. Речинский, А. В. Проектирование и реализация образовательных стандартов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета / А. В. Речинский, В. И. Никифоров // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. – 2012. – № 1 (143). – С. 65–72.
4. Речинский, А. В. Разработка образовательных стандартов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета как реализация программы развития российского образования на 2013–2020 годы / А. В. Речинский, В. И. Никифоров // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. – 2013. – № 2 (171). – С. 300–308.
5. *Типовое* положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) (утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 г. № 71) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvpo.ru>.
6. *Федеральный закон* РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvpo.ru>.

УДК 37.062.2

**ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ  
В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ**

**PRACTICAL EXPERIENCE OF TOLERANCE FORMATION AT ADOLESCENTS  
UNDER THE CONDITIONS OF MULTICULTURAL EDUCATION**

**Е. В. Лыткина**

**E. V. Lytkina**

*ФГБОУ ВПО «Коми государственный педагогический институт», г. Сыктывкар*

**Аннотация.** В статье проанализировано состояние проблемы формирования толерантности подростков классным руководителем в условиях поликультурного воспитания в средней общеобразовательной школе в практическом ее преломлении, представлена программа «Республика Коми нас объединила».

**Abstract.** The article presents the state of the problem of tolerance formation at adolescents by their class teacher under the conditions of multicultural education in the secondary school in its practical refraction. The program «The Komi Republic has united us» is presented.

**Ключевые слова:** *воспитание, толерантность, поликультурность, подростки, школа, классный руководитель.*

**Keywords:** *education, tolerance, multicultural, adolescents, school, class teacher.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Значимость поликультурного воспитания в средней общеобразовательной школе сегодня чрезвычайно велика. Это связано и с современной социокультурной ситуацией в целом, и с особенностями и противоречиями развития нового российского гражданского общества – многонационального и поликультурного.

Школа как социальный институт имеет большие возможности для организованной педагогической деятельности и поликультурного воспитания учащихся. Эти возможности могут быть реализованы в процессе как учебной, так и внеучебной деятельности. Именно в школьном сообществе у ребенка могут быть сформированы гуманистические ценности и реальная готовность к толерантному поведению, взаимоуважению, сохранению индивидуальности, открытому диалогу, предупреждению конфликтов, самоопределению и здоровому межнациональному общению. Поэтому задачу воспитания толерантной личности (а соответственно и профилактики бытового расизма, ксенофобии, экстремизма) можно признать одной из важнейших в современной российской школе.

**Материал и методика исследований.** Практическое опытно-экспериментальное исследование проводилось в МАОУ «СОШ № 21 с углубленным изучением немецкого языка» г. Сыктывкара Республики Коми. Школа выбрана не случайно. Во-первых, это школа (одна из немногих в г. Сыктывкаре), которая по составу учащихся является многонациональной. Во-вторых, с 2006 года в школе внедрена программа развития общеобразовательного учреждения «Школа этнокультурного полилога».

Школа работает по двум учебным планам: для общеобразовательных классов и классов с углубленным изучением немецкого языка. На всех учащихся распространяется система воспитательной работы, что способствует активному участию учащихся в подготовке и проведении мероприятий этнокультурной и финно-угорской направленности.

В исследовании по определению уровня толерантности принимали участие 186 учеников 5 «Б», 5 «В», 6 «Б», 6 «В», 7 «А», 7 «Г» экспериментальных и общеобразовательных классов.

Цель исследования состояла в изучении и разработке механизмов повышения эффективности толерантности среди школьников.

**Результаты исследований и их обсуждение.** Толерантность мы рассматриваем как «уважение – понимание – принятие», как заведомое стремление к консонансу и согласию [1]. Учитываем тот факт, что в настоящее время как за рубежом (М. Уолцер [9]), так и в России (А. Н. Джуринский [2], Г. Д. Дмитриев [3], Л. М. Захарова [4], М. Б. Кожанова [5], М. С. Мацковский [6], А. В. Рыбаков [7], В. А. Сергеева [8]) проблема толерантности все чаще изучается в контексте поликультурного воспитания. Поликультурность понимается как наличие в обществе разнообразных культур, связанных с исторически сложившимися формами общности людей. К пониманию общего происхождения добавляется понятие их общей культуры, включающей такие отличительные характеристики, как язык, религия, образ жизни.

Первый этап исследования – выявление и диагностирование уровня толерантности подростков, определение уровня толерантности и межкультурной коммуникации.

На втором этапе потребовалась определенная организация педагогической деятельности по формированию толерантности подростков с использованием потенциала поликультурного воспитания. В связи с этим была предложена авторская программа «Республика Коми нас объединила», которая позволила познакомить учащихся с межнациональным многообразием современного мира.

Содержание данной программы состоит из двух направлений (модулей). Первый тематический модуль «Позволь другим быть другими» включает разнообразные формы и методы работы с учащимися по формированию толерантной личности, второй модуль «Палитра культур» направлен на развитие межкультурной коммуникации. Уникальность предлагаемой программы состоит в том, что она «переносима», т. е. может быть использована в любой школе и адаптирована к специфике региона. Содержание каждого из блоков представлено ниже (табл. 1).

Таблица 1

Программа «Республика Коми нас объединила»

№ п/п	Наименование мероприятия	Форма мероприятия	Срок реализации	Часы	Ответственные
1	Проведение педагогического совета по реализации Программы, вопросам планирования работы и организации различных мероприятий	совет	сентябрь	1 час	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе
2	Информирование родителей о целях и задачах, основных мероприятиях и направлениях Программы	собрание	сентябрь	1 час	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе. Классные руководители
3	Анкетирование учащихся «Определение уровня толерантности среди учащихся» (предварительное)	анкетирование	сентябрь	1 час	Классные руководители

№ п/п	Наименование мероприятия	Форма мероприятия	Срок реализации	Часы	Ответственные
<b>I. Позволь другим быть другими</b>					
1.1	Вводное занятие (информирование учащихся о целях и задачах Программы, планируемых мероприятиях, знакомство с понятием толерантности)	беседа	октябрь	1 час	Классные руководители
1.2	Права человека: пределы толерантности – ограничения и ответственность	деловая игра	октябрь	1 час	Классные руководители
1.3	Программа мероприятий ко Дню толерантности: - конкурс рисованных книг по правовым знаниям; - конкурс видеорепортажей «Мои права»	конкурсы, уроки	ноябрь	2 часа	Заместитель директора по воспитательной работе. Классные руководители
1.4	«Жить в мире и согласии с собой и другими»	тренинг	ноябрь – декабрь	1 час	Классные руководители Юношеская библиотека Республики Коми
1.5	Тематические классные часы «Государственные символы России», «Обычаи и традиции своей страны»	беседа	декабрь	2 часа	Классные руководители
1.6	Участие в марафоне по толерантности «Ладочка в ладошке»	марафон	февраль – ноябрь	1 час	Классные руководители Национальная детская библиотека им. С. Я. Маршака (по согласованию)
1.7	Приглашение инспектора по делам несовершеннолетних, специалиста Центра противодействия экстремизму при МВД РК	беседа	март	1 час	Классные руководители. Отдел по работе с несовершеннолетними УМВД г. Сыктывкара
	«Шесть шагов к разрешению конфликта»	тренинг	май	1 час	Классные руководители
<b>II. Палитра культур</b>					
2.1	Посещение Финно-угорского культурного центра Российской Федерации (в рамках Дней родственных финно-угорских народов)	экскурсия, просмотр фильма	октябрь	1 час	Классные руководители. Финно-угорский культурный центр РФ (по согласованию)
2.2	Просмотр концертной программы фестиваля «Мелодии единства»	фестиваль	ноябрь	2 часа	Классные руководители. Финно-угорский культурный центр Республики Коми (по согласованию)
2.3	«Чипсан, полян, сигудок – важдысьшысовьль ног сет...» (знакомство с коми национальными музыкальными инструментами, просмотр диска)	просмотр диска	январь	2 часа	Классные руководители
2.4	«Праздник рыбного пирога» (изучение особенностей традиционных праздников коми)	просмотр диска	февраль	2 часа	Классные руководители
2.5	Встреча с активистами коми молодежного объединения Республики Коми «МИ»	беседа	февраль	1 час	Классные руководители КМО РК «МИ» (по согласованию)

№ п/п	Наименование мероприятия	Форма мероприятия	Срок реализации	Часы	Ответственные
2.6	Посещение отдела этнографии Национального музея Республики Коми, участие в выставке-мастерской «Женщина – мама, мастерица, красавица»	экскурсия	февраль	1 час	Классные руководители, Национальный музей Республики Коми (по согласованию)
2.7	Фестиваль «Республика Коми – наш общий дом»	фестиваль	март – апрель	2 часа	Заместитель директора по воспитательной работе. Классные руководители
2.8	Встречи с представителями национально-культурных объединений (в рамках подготовки к фестивалю)	беседа	апрель	1 час	Классные руководители Финно-угорский культурный центр Республики Коми
2.9	Анкетирование учащихся «Определение уровня толерантности среди учащихся» (итоговое)	анкетирование	май	1 час	Классные руководители
	Подведение итогов Программы	совет	май		Заместитель директора по учебно-воспитательной работе. Классные руководители

Программа была апробирована на уроках внеклассной работы и получила положительную оценку как со стороны педагогического коллектива, так и учащихся.

Итоговым мероприятием в рамках программы стал фестиваль «Республика Коми нас объединила», организованный при поддержке администрации МАОУ «СОШ № 21 с углубленным изучением немецкого языка» г. Сыктывкара и ГБУ РК «Финно-угорский культурный центр Республики Коми».

Фестиваль стартовал в феврале 2013 года, состоялось праздничное открытие, способом жеребьевки учащимися были выбраны национальности (мы остановились на шести национальностях: евреях, русских, немцах, украинцах, азербайджанцах, коми, так как их численность представлена в школе более широко), а также каждый класс получил домашнее задание, позволяющее раскрыть особенности (традиции и культуру) выбранной национальности. Ребятам напутствовали добрыми словами представители национально-культурных объединений и Финно-угорского культурного центра Республики Коми.

Согласно положению о фестивале представление национальностей состоялось в апреле 2013 года в форме большого праздника. Участники фестиваля представили программу выступлений, которая включала в себя:

- **«визитную карточку»:** были представлены этнокультурные особенности народа, историческая справка, национальный костюм, национальный язык с использованием фото- и видеоматериалов посредством мультимедийной установки;

- **«фрагмент традиционного праздника»;**

- **«национальное творчество»:** традиционные народные и современные вокальные, хоровые, инструментальные, хореографические национальные произведения, декламирование художественного произведения (басня, стихотворение, проза).

Каждый класс подготовил **«национальное блюдо».**

Жюри после просмотра фестивальных программ определило победителей по номинациям. Классы – участники фестиваля были награждены специальными дипломами и призами.

Фестиваль стал логическим завершением программы, позволил сплотить учащихся и преподавателей, участвующих в эксперименте, проникнуться доброжелательной атмосферой, задействовать родителей, познакомиться с традициями и особенностями национальных культур, которые были представлены учащимися на празднике.

По итогам реализации Программы нами был осуществлен анализ эффективности комплекса педагогических условий по формированию толерантности подростков. 92 % учащихся общеобразовательных и 97 % учащихся экспериментальных классов признали себя толерантным человеком, назвали правильные критерии и показатели толерантности. Затруднились ответить 8 и 3 % соответственно. Данные показатели по сравнению с ответами ребят на констатирующем этапе выросли на 74 (было 18 %) и 65 % (было 32 %) соответственно.

Таким образом, разработанная и апробированная программа «Республика Коми нас объединила» показала необходимость и эффективность воспитания толерантности у школьников. Конечно, нельзя полноценно сформировать ценностную установку за сравнительно небольшое число занятий, но в то же время результаты апробации показали, что предложенная программа является востребованной подростками.

Из таких уроков невозможно построить весь процесс воспитания, но по самой своей сути они привлекательны для учащихся. Занятия по воспитанию толерантности у школьников должны иметь место в системе работы каждого классного руководителя.

**Резюме.** Практический опыт поликультурного воспитания показывает, что для успешного формирования толерантности подростков необходимо знакомить их с межнациональным многообразием современного мира. Эффективным средством решения этой задачи может служить программа «Республика Коми нас объединила», построенная на блочно-модульной основе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бардиер, Г. Л. Социальная психология толерантности / Г. Л. Бардиер. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2005. – 29 с.
2. Джуринский, А. Н. Педагогика в многонациональном мире : учебное пособие для студентов вузов / А. Н. Джуринский. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 240 с.
3. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М. : Народное образование, 1999. – 208 с.
4. Захарова, Л. М. Этнопедагогическая направленность воспитания детей в истории отечественной педагогики / Л. М. Захарова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3. Т. 1. – С. 47–53.
5. Кожанова, М. Б. Теоретические основы поликультурного образования будущих педагогов / М. Б. Кожанова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4 (72). Ч. 2. – С. 61–66.
6. Мацковский, М. С. Толерантность как объект социологического исследования / М. С. Мацковский // Межкультурный диалог: исследования и практика ; под ред. Г. У. Солдатовой, Т. Ю. Прокофьевой, Т. А. Лютой. – М. : Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. – 304 с.
7. Рыбаков, А. В. Патриотическое воспитание школьников на основе культурных традиций народов полиэтничного региона / А. В. Рыбаков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). Ч. 2. – С. 153–156.
8. Сергеева, В. А. Методика воспитательной работы / В. П. Сергеева. – М.: Академия, 2010. – С. 197–206.
9. Уолтер, Майкл. О терпимости. Лекции по этике, политике и экономике / М. Уолтер [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.owl.ru/win/books/terpimost.htm>.

УДК 0[378.016:811.11]:005.321

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО  
РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ СФЕРЫ УПРАВЛЕНИЯ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОТЕНЦИАЛА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**MODELLING OF THE PROCESS OF FUTURE MANAGERS' PROFESSIONAL  
AND PERSONAL DEVELOPMENT BY MEANS OF THE POTENTIAL  
OF FOREIGN LANGUAGES**

**О. Г. Максимова<sup>1</sup>, А. Е. Ильин<sup>2</sup>**

**O. G. Maksimova<sup>1</sup>, A. Y. Ilyin<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Чебоксарский институт экономики и менеджмента (филиал)  
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»,  
г. Чебоксары*

<sup>2</sup>*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический  
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы моделирования процесса развития профессионально важных качеств будущих менеджеров сферы управления в ходе изучения иностранных языков.

**Abstract.** The article considers the questions of modelling of the development of future managers' professionally important qualities in the process of learning foreign languages.

**Ключевые слова:** модель, профессионально-личностное развитие, профессиональная компетентность, профессионально важные качества, принципы, организационные формы, методы, средства обучения и воспитания.

**Keywords:** model, professional and personal development, professional competence, professionally important qualities, principles, organizational forms, methods, means of training and education.

**Актуальность исследуемой проблемы.** Проблема подготовки в вузе квалифицированного менеджера сферы управления в настоящее время включает ряд недостаточно изученных аспектов. Одним из них является развитие профессионально важных личностных качеств, позволяющих выпускнику факультета управления соответствовать быстро меняющимся социально-экономическим условиям и требованиям, которые рынок труда предъявляет к своим участникам.

В связи с этим на первый план выходит не только передача студенту соответствующих профессиональных знаний, но и становление личности профессионала, что предполагает формирование различных составляющих профессиональной компетентности.

Основная работа по профессионально-личностному развитию будущих менеджеров ведется в рамках изучения профильных дисциплин, однако личностные и профессиональные качества будущих менеджеров-управленцев можно также развивать в процессе

изучения предметов, входящих в основную образовательную программу высшей школы. Важную роль в профессионально-личностном развитии будущих менеджеров сферы управления играют дисциплины гуманитарного цикла. В частности, студенты – будущие управленцы могут развиваться в профессионально-личностном плане в процессе изучения иностранных языков. В связи с этим актуальным является вопрос выбора такой модели обучения иностранным языкам, которая обеспечит достижение оптимальных показателей в плане формирования у будущих менеджеров сферы управления профессиональной компетентности.

**Материал и методика исследований.** Работа проводилась на базе факультета управления ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева». Были использованы теоретические методы исследования: изучение и обобщение передового педагогического опыта вузов РФ, анализ научной литературы по теме исследования.

**Результаты исследований и их обсуждение.** Разработка и апробация в рамках современного вуза модели процесса профессионально-личностного развития студентов являются одним из основных педагогических условий совершенствования профессиональной подготовки менеджеров-управленцев [7]. Такую модель следует рассматривать как целостную интегрированную структуру, элементы которой тесно взаимосвязаны [3]. Проектирование модели профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления с использованием потенциала иностранных языков в первую очередь включает определение целей, задач и принципов педагогического процесса. Процесс подготовки менеджеров сферы управления, отраженный нами в предложенной модели, содержит такие компоненты, как основные направления работы, ее организационные формы, методы и средства обучения и воспитания. Основные составляющие данной модели в совокупности и взаимосвязи определяют направления педагогического воздействия, а также обуславливают достижение конечного результата.

В нашем случае целью является совершенствование процесса профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления в ходе изучения иностранных языков.

Основанием для разработки такой модели служит социальный заказ, содержащийся в ФГОС третьего поколения в виде требований к выпускнику квалификации «бакалавр» направления подготовки 081100 Государственное и муниципальное управление, а также структура профессиональной компетентности будущего менеджера профиля «Государственная и муниципальная служба».

В рамках нашего исследования под профессиональной компетентностью мы будем понимать сложное комплексное явление, имеющее в основе профессиональные знания, умения и навыки, определяющее профессионально значимые личностные качества специалиста, а также потенциальный уровень и качество выполнения профессиональной деятельности [1].

Анализ научных трудов позволил нам определить структуру профессиональной компетентности будущих управленцев-менеджеров как совокупность определенных компонентов. Основными из них, на наш взгляд, являются следующие:

- 1) когнитивный компонент, определяющий наличие у объекта педагогического воздействия специальных знаний в профессиональной области;
- 2) личностный компонент – наличие у будущего управленца личностных качеств, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности;

3) деятельностный компонент, предполагающий определенный уровень развития умений и навыков, связанных с профессиональной сферой.

Исходя из целей педагогического процесса, в ходе которого должно происходить развитие профессиональных и личностных качеств будущих управленцев-менеджеров, нами были определены следующие задачи:

1) вооружение студентов факультета управления фундаментальными знаниями, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности. Решение данной задачи на занятиях по иностранному языку подразумевает повышение уровня знаний студентов-управленцев в сфере основ организационно-управленческой деятельности и социальной психологии, передачу знаний в области норм и этики делового общения, а также специальных знаний, необходимых для успешного решения профессиональных задач, куда мы относим и знание делового иностранного языка;

2) развитие профессионально значимых личностных качеств будущего менеджера сферы управления. К таким качествам мы относим дисциплинированность, трудолюбие, исполнительность, творческий подход к порученному делу, целеустремленность, работоспособность и др. Эти качества так или иначе формируются на учебных занятиях в ходе самостоятельного выполнения заданий, во внеаудиторных мероприятиях, проводимых преподавателями кафедры иностранных языков;

3) развитие коммуникативных качеств будущих менеджеров-управленцев с использованием потенциала иностранных языков. Развитие коммуникативной компетенции специалиста любого профиля является одной из основных целей обучения иностранному языку в современном профессиональном образовании [8]. Высокий уровень развития данной компетенции предполагает, что будущий профессионал обладает знаниями и эрудированностью лингвистического характера, а также способностью применять эти знания для решения профессиональных вопросов, которая обусловлена наличием у него определенных языковых навыков и умений [4]. Для менеджера сферы государственного и муниципального управления коммуникабельность является одним из наиболее важных качеств, обеспечивающих эффективность его профессиональной деятельности. Успешность решения этой задачи, как показал опыт работы высшей школы, во многом определяется качеством преподавания иностранных языков в вузе. Здесь также можно говорить о формировании у будущего менеджера-управленца профессионально-коммуникативной иноязычной культуры, включающей в себя такие составляющие, как осознание ценности межкультурных коммуникаций и международного сотрудничества в профессиональной сфере, умение выбирать верные стратегии поведения в ситуациях общения с иностранными деловыми партнерами, умение слушать и правильно понимать услышанное с учетом различных факторов, обладание толерантностью и умением учитывать различные индивидуальные особенности партнера по общению и т. д. [6];

4) формирование у будущих менеджеров сферы управления профессионально значимых умений и навыков. В ходе реализации данной задачи формируются следующие профессионально значимые умения: грамотно строить устную и письменную речь; осуществлять деловую переписку и электронные коммуникации как с отечественными, так и с зарубежными партнерами; проводить публичные выступления и переговоры; критически оценивать и отделять важную информацию от второстепенной; взаимодействовать с другими людьми.

Дальнейшее проектирование модели, определение основных направлений работы по профессионально-личностному развитию будущих менеджеров управления, организа-

ционных форм, методов и средств обучения и воспитания, необходимых для достижения конечного результата внедрения модели в педагогический процесс вуза, будут неверными без определения принципов, т. е. основополагающих идей и требований, которыми педагогу необходимо руководствоваться при осуществлении целенаправленного педагогического воздействия на обучаемых с целью их профессионально-личностного развития.

При определении системы принципов процесса профессионально-личностного развития необходимо использовать принципы обучения и воспитания, обеспечивающие целостность и продуктивность любого педагогического процесса, в том числе профессионально-личностного развития будущих менеджеров-управленцев.

Для обеспечения всесторонности педагогического процесса нами были использованы такие дидактические принципы, как принцип сознательности и активности, который предполагает осознанное и инициативное участие студента-управленца в процессе развития своих профессионально значимых личностных качеств; принцип прочности, соблюдение которого позволит будущему управленцу-менеджеру использовать полученные знания, умения и навыки в течение всей профессиональной деятельности; принцип межпредметной координации, обеспечивающий согласование тем различных дисциплин и позволяющий более эффективно использовать потенциал предмета «Иностранный язык» [11]; принцип межкультурного взаимодействия и др.

В процессе проектирования модели нами принимались во внимание и принципы обучения, разработанные А. В. Хуторским, а именно:

1) принцип продуктивности обучения. Соблюдение данного принципа позволяет определить личностный рост обучаемого как результат синхронности внешних воздействий на него со стороны преподавателя и его самостоятельного движения в сторону повышения уровня своего профессионально-личностного развития;

2) принцип ситуативности обучения. Педагогический процесс с учетом данного принципа строится на определенных ситуациях, предполагающих самостоятельное творческое участие обучаемых в решении определенных задач. При этом преподаватель постоянно сопровождает и корректирует процесс профессионально-личностного развития будущего менеджера;

3) принцип образовательной рефлексии. В контексте соблюдения данного принципа обучения образовательный процесс проходит с постоянным осознанием участвующими в нем субъектами целей обучения, его содержания и ожидаемых конечных результатов [9].

Для обеспечения эффективности процесса профессионально-личностного развития будущих управленцев-менеджеров, на наш взгляд, важными исходными положениями являются принципы, сформулированные А. А. Вербицким в качестве основополагающих в теории контекстного обучения. Это принцип последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалистов; принцип связи теории и практики; принцип активности личности; принцип проблемности; принцип единства обучения и воспитания [5].

В ходе моделирования процесса профессионально-личностного развития с использованием потенциала иностранных языков нами были определены такие направления работы, как теоретическая подготовка (вооружение студентов знаниями в области иностранного языка, в том числе и делового иностранного языка, знаниями основ организационно-управленческой деятельности, социальной психологии и норм делового общения); личностная подготовка (формирование целого ряда профессионально важных качеств личности: трудолюбия, гуманизма, целеустремленности, коммуникабельности, ис-

полнительности и др.) и деятельностная подготовка (выработка соответствующих умений и навыков: умений грамотно строить устную и письменную речь, осуществлять деловую переписку и электронные коммуникации как с отечественными, так и с зарубежными партнерами, творчески подходить к выполнению порученного дела, проводить публичные выступления и переговоры и т. д.).

Это позволило выделить в качестве организационных две основные формы работы: аудиторную и внеаудиторную.

К аудиторным формам работы мы отнесли следующие: лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, различные формы промежуточного контроля, коллоквиумы, зачеты, экзамены и др.

Внеаудиторные формы работы предусматривают такие виды деятельности, как самостоятельная работа, научно-исследовательская работа студентов, конференции, круглые столы, встречи с носителями иностранного языка, дискуссии, тренинги, деловые игры и др.

Достижение наибольшей эффективности модели профессионально-личностного развития обучаемых обеспечивается именно через согласованность и взаимообусловленность аудиторной деятельности на занятиях по иностранному языку, самостоятельной работы будущих менеджеров, а также совместной работы преподавателя и студентов-управленцев во внеаудиторной деятельности.

Все вышесказанное позволило нам определить методы, которые необходимо использовать на занятиях по иностранному языку в вузе при апробации модели процесса профессионально-личностного развития обучаемых. Здесь можно выделить две основные группы: методы обучения и методы воспитания. За основу мы взяли классификацию методов обучения по Ю. К. Бабанскому и классификацию методов воспитания по Г. И. Щукиной.

В группу методов обучения входят словесные, наглядные, практические, индуктивные и дедуктивные методы. С целью организации познавательной деятельности обучаемых могут использоваться объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, эвристические, исследовательские, интерактивные и другие методы обучения [2]. К данной группе также относятся методы контроля и самоконтроля, функция которых заключается в отражении эффективности моделирования педагогического процесса.

Методы воспитания включают в себя такие подгруппы, как методы формирования сознания личности (убеждение, рассказ, объяснение, этическая беседа, внушение, диспут, доклад и др.); методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения (упражнения, приучение, педагогическое требование, поручение и др.); методы стимулирования поведения деятельности (соревнование, поощрение, наказание и др.). Отдельно здесь можно выделить методы контроля эффективности воспитательных воздействий, к которым относят педагогическое наблюдение, беседы, тестирование и др. [10].

Правильное определение методов обучения позволяет выбрать необходимые средства, которые будут использоваться на занятиях по иностранному языку в целях повышения уровня профессионально-личностного развития студентов-управленцев. В качестве средств обучения могут быть выбраны технические средства обучения, интернет-ресурсы, аудио- и видеоматериалы, печатные материалы СМИ, наглядные пособия, научная и справочная литература, электронные презентации и др.

К средствам воспитания принято относить информационные ресурсы сети Интернет, видеоматериалы, печатные материалы СМИ, выставки, музеи, встречи с носителями иностранного языка и др.

Предполагаемым результатом при реализации предложенной нами модели будет высокий уровень профессионально-личностного развития будущего менеджера-управленца. Он служит связующим звеном для всех компонентов модели, позволяет оценить их сбалансированность и целостность, определить целесообразность внедрения данной модели в педагогический процесс современного вуза и в случае необходимости скорректировать отдельные ее элементы.

**Резюме.** Сложившиеся в стране социально-экономические условия и модернизация профессионального образования вызвали необходимость совершенствования процесса профессиональной подготовки будущих менеджеров сферы управления. Для решения данной задачи необходимо провести работу по проектированию модели процесса профессиональной подготовки будущих специалистов с учетом последних достижений педагогической науки и вузовской практики и внедрить ее в педагогический процесс высшей школы. В рамках нашего исследования была спроектирована модель процесса профессионально-личностного развития будущего менеджера-управленца в ходе его профессиональной подготовки. На наш взгляд, ее внедрение в педагогический процесс, организуемый на базе современной высшей школы, создаст благоприятные условия для формирования у будущих специалистов сферы управления профессионально важных компетенций когнитивного, личностного и деятельностного содержания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева, О. П.* Педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущего специалиста-дизайнера в процессе обучения рисунку в вузе / О. П. Андреева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – Т. 2. – № 3 (67). – С. 21–25.
2. *Бабанский, Ю. К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Научное издательство БРЭ, 2003. – 526 с.
3. *Ванцова, Т. Ю.* Функционально-контекстная модель подготовки менеджера образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. Ю. Ванцова. – М., 2003. – 24 с.
4. *Варламова, Е. Ю.* Лингводидактическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности бакалавров по направлению подготовки «Лингвистика» / Е. Ю. Варламова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). Ч. 1. – С. 8–14.
5. *Вербицкий, А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
6. *Мазкова, И. Г.* Формирование профессионально-коммуникативной иноязычной культуры специалиста-международника / И. Г. Мазкова, Н. И. Никитина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1 (73). Ч. 2. – С. 97–102.
7. *Максимова, О. Г.* Формирование у студентов педвуза профессионально-значимых качеств личности учителя в условиях модернизации образования / О. Г. Максимова // Проблемы подготовки будущих специалистов в условиях модернизации образования : сб. науч. тр. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т ; ЧИЭМ СПбГПУ, 2013. – С. 3–6.
8. *Хрисанова, Е. Г.* К вопросу о профессиональной компетентности учителя современной школы / Е. Г. Хрисанова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2007. – Т. 2. – № 3 (55). – С. 129–134.
9. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика / А. В. Хуторской. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.
10. *Щукина, Г. И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.
11. *Щукин, А. Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

УДК 37.026.1

**ВЕКТОРЫ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА  
ТЕХНИЧЕСКОГО ТРУДА**

**MODEL VECTORS FOR TRAINING OF MODERN TECHNICAL SPECIALIST**

**Е. Е. Мерзон<sup>1</sup>, А. М. Захаров<sup>2</sup>, В. Г. Каташев<sup>2</sup>**

**E. E. Merzon<sup>1</sup>, A. M. Zakharov<sup>2</sup>, V. G. Katashev<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Филиал ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»  
в г. Елабуге*

*<sup>2</sup>ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань*

**Аннотация.** В статье рассмотрены возможности организации подготовки кадров для машиностроения на принципиально новой дидактической основе в тесной связи профильной школы и конкретного производства; выявлены противоречия между требованиями производства к рабочему высокой квалификации и системой его подготовки и обозначена прогностическая модель взаимодействия школы и производства по организации процесса профессионального становления специалиста технического труда.

**Abstract.** The strategic objective of the study is the change in the method and content of teacher training technology, of teacher of industrial training. It is in the specialized school where technical thinking and basic working competence of students are formed. This article discusses the possibility of organizing training for engineering on a new didactic basis in connection with specialized school and some specific production. At the first stage it is necessary to show the contradiction between production requirements for highly skilled workers and its system of training and to identify the predictive model of interaction between schools and production for organizing professional development of technical specialist.

**Ключевые слова:** *модель рабочего технического производства, компетенции специалиста технического труда, техническая одаренность школьника, профессиональное становление рабочего высокой квалификации, подготовка специалистов технического труда.*

**Keywords:** *working model of technical production, skills of technical specialist, technically gifted student, professional development of highly skilled workers, training of technical specialist.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Проблема качества профессиональной подготовки рабочего высокотехнологического производства в российском обществе всегда была актуальна. В области технического труда проблемы профессиональной компетентности связаны не столько с большими финансовыми затратами, сколько с огромными потерями человеческих ресурсов. Так, в частности, на Саяно-Шушенской гидроэлектростанции катастрофа произошла из-за разрыва болтов, соединяющих турбины и генераторы. Наличие на станции специалистов, способных определить физическую усталость металла болтов и их сопротивление вибрации, напряжение которых нарастало десятилетиями, исключило бы эту проблему. Другой пример – с падением космического корабля – связан с неправильным монтажом управляющих блоков. Эти примеры важны для исследования тем, что показывают состояние системы подготовки специалистов высокотехнологичного производства в целом, начиная от школы и до высшего технического образования.

Обозначенные проблемы актуализируют необходимость повышения авторитета технического труда и корректировки процесса подготовки специалистов в этой области в условиях существующих профессиональных учебных заведений.

**Материал и методика исследований.** Диагностическое исследование проводилось на базе инженерно-технологического факультета филиала Казанского (Приволжского) федерального университета в г. Елабуге и на конкретных площадках сборочных цехов высокотехнологичных предприятий.

В ходе исследования проблем подготовки учителей и преподавателей производственного обучения использовались теоретические и эмпирические методы: анализ публикаций, а также педагогической и психологической литературы по теме исследования, анкетирование рабочих высокой квалификации, анализ конкретных производственных ситуаций, наблюдение, интервьюирование.

Подготовка кадров для оборонно-промышленного комплекса, отраслей высоких технологий стала приоритетной государственной программой, поскольку в стране восстанавливается высокотехнологичная промышленность, для которой требуются специалисты, подготовленные в принципиально новых дидактических условиях [3], [4], [9].

**Результаты исследований и их обсуждение.** Проектирование образовательной модели подготовки специалистов технического труда необходимо начинать с определения точек бифуркации процесса обучения, установления возможных векторов развития, которые определяют необходимое и достаточное структурирование содержания подготовки современного специалиста технического труда [3], [9], [13].

В качестве таких точек могут быть:

– потребность отечественных производственных предприятий в квалифицированных рабочих;

– сложность наукоемкого производства, определяющего требования к профессиональным компетенциям рабочего и их развитию в зависимости от физиологических анализаторов человека [7], [8];

– социальное положение современного работника промышленного производства.

Исследование всех позиций поможет очертить контуры модели учебно-воспитательного процесса в профильной школе, где со значительной долей вероятности можно будет подготовить современного работника технического производства [5].

Рассмотрим ключевые проблемы и определим противоречия между основными инстанциями: промышленным производством и системой профессиональной подготовки специалистов технического труда.

Первое противоречие:

– между потребностью наукоемкого технологичного производства в высококвалифицированных рабочих (сварщиках, слесарях, конструкторах и т. д.) и несформировавшимся рынком рабочих с такими компетенциями.

Есть три пути решения этого противоречия:

1) «купить» таких рабочих на стороне (пригласить уже готового профессионала из конкурирующего предприятия, из другого города, другой страны и т. п.);

2) подготовить для своих нужд молодого специалиста через систему профессионального образования;

3) применить лизинг специалистов для решения конкретных задач производства.

Каждый из этих путей имеет свои достоинства и недостатки.

Второе противоречие:

– между потребностью производства в высококвалифицированных рабочих и его неготовностью участвовать в формировании рынка рабочих с такими компетенциями. Во многом это связано как с отсутствием практики участия в подготовке собственного персонала (культуры участия в его подготовке), так и с отсутствием финансирования подобного рода работ на производстве.

Это противоречие определяет необходимость решения ряда социально-экономических вопросов на уровне самого предприятия, к числу которых можно отнести: оплату, адекватную труду; обеспечение жильем; условия труда, обеспечивающие качество трудового процесса; высокий статус рабочего в обществе и другие.

Третье противоречие:

– существующая система профессионального образования хотя и сформирована в середине прошлого столетия, но до сих пор пользуется давно устаревшим дидактическим обеспечением и старыми технологиями обучения.

Кадровый ресурс профильных школ и профессиональных колледжей ориентирован на методики обучения, которые сегодня не актуальны.

Итак, можно утверждать, что главное противоречие состоит в том, что система профессионального образования существует, но ее продукт не находит спроса на производстве [6], [12].

Рассматривая векторы модели подготовки современного рабочего, необходимо учесть, что проблеме подготовки квалифицированных специалистов необходимо изучать с разных точек зрения: как со стороны конкретного рабочего, так и со стороны организации его труда, а также условий и конкретных производственных обстоятельств.

Было решено начать исследование с интервьюирования самих рабочих – носителей необходимых профессиональных компетенций. Им был задан один вопрос: «Какими компетенциями обладает рабочий-профессионал?».

Вместо прямого ответа рабочими был предложен ряд конкретных производственных ситуаций, где проявлены компетенции высокого уровня развития.

Например, в цех сборки авиационного изделия поступают комплектующие разных изготовителей. Поступил вал, который приводит в движение подъемный агрегат изделия. Вал испытывает большие нагрузки и должен отвечать самым высоким техническим требованиям: это и чистота обработки трущихся поверхностей, и балансировка по длине всего вала, поскольку даже микронные отклонения от нормы дадут биения, которые если не окажутся причиной аварии, то точно сократят срок службы узла. Так как вал поступил от смежного поставщика, то он прошел через систему контроля и был маркирован для сборки всего узла. Затем вал дошел до конкретного рабочего, и здесь можно предположить два вектора исполнения:

1) рабочий (слесарь, сборщик), не задумываясь, собирает изделие в узел;

2) рабочий тщательно осматривает все детали, в том числе и вал. Он зрительно замечает блики на валу, перепроверяет в лучах света и выявляет отклонение поверхности вала от требуемого контура. Несоответствие измеряет в микронах, пишет заявление о браке в изделии. В итоге заявление о браке было принято, качество перепроверено, вал забракован. Можно просчитать, какие средства были сэкономлены, и авторитет предприятия не пострадал.

Эта конкретная производственная ситуация свидетельствует о необходимых функциях и компетенциях конкретного исполнителя, то есть высококвалифицированного рабочего.

Другая актуальная производственная ситуация. В сборке изделия принимают участие несколько бригад. Бригады могут быть временными или постоянными. Во главе бригады по логике должен быть более квалифицированный специалист, который координирует всю работу других членов бригады. Важнейшее требование к бригаде – это профессиональное и, естественно, социальное взаимопонимание всех членов бригады.

По факту часто бывает так, что бригадир достаточно формально выполняет свои обязанности и на любой вопрос рабочих отвечает: «Разбейся (найди) сам». Случаются и такие ситуации, когда члены бригады работают в разных частях изделия и не видят друг друга, но им необходимо согласовывать свои действия. Они это делают или с помощью каких-либо условных, только им известных знаков, или перестукиваясь, или перезваниваясь, или какими-то другими звуковыми или световыми условными сигналами, изобретенными ими в ходе рабочих действий. Здесь можно утверждать, что в качестве компетенций выступают и личностное, и профессиональное взаимопонимание членов бригады, что достигается длительным профессиональным взаимодействием, а это уже другие важные профессиональные коммуникационные компетенции, которые принципиально отличаются от общепризнанных профессиональных коммуникаций и формируются в конкретной профессиональной деятельности, но могут формироваться и в тренажерной учебной деятельности.

Достаточно типична и профессиональная ситуация взаимодействия квалифицированного рабочего и конструктора. Если изделие не конвейерного, а штучного производства, то в каждом из них могут быть свои непринципиальные, небольшие конструктивные особенности. Так, каждое новое изделие на ступенях при разных видах монтажа предполагает совмещение многих крепежных отверстий, путей прокладки жгутов, крепления приборов и т. д. Задача конструкторов – разработать технологию, где максимально предусмотрены монтажные работы. На практике часто получается так, что когда исполнитель (например, рабочий-монтажник электрооборудования) начинает собирать изделие, то его отверстия не совпадают, жгуты проходят по неудобным, труднодоступным маршрутам. Здесь можно выделить три варианта производства монтажа:

1) монтаж производится по регламенту, но здесь надо совмещать отверстия, жгуты тянуть по штатным маршрутам и т. д. В этом варианте могут быть напряжения в местах крепления, что может вызвать разрыв клепки, болта, винта. Жгут может подвергаться излишним контактам, а это может привести к изменениям в работе электрических цепей;

2) монтажник электрооборудования в процессе работы получает полномочия на определение дополнительных отверстий, на выбор наиболее удобного маршрута для прокладки жгута и т. д., в этом случае часто возникают разногласия между конструктором, слесарем-сборщиком, монтажником электрических сетей, представителем заказчика.

Как правило, правым оказывается исполнитель, который практически определяет места отверстий, наиболее функциональное положение приборов, выбирает наиболее оптимальный маршрут жгута;

3) конструктор при разработке опытного образца изделия совместно с рабочим рассматривает наиболее удобные конструкторские решения. А это означает, что инженер-конструктор должен владеть компетенциями и клепальщика, и слесаря-сборщика, и монтажника электрических сетей.

Очевидно, что третий вариант наиболее предпочтителен.

Выявленные противоречия и их иллюстрация на конкретных производственных ситуациях предопределили необходимость системного исследования проблемы подготовки квалифицированного рабочего и организации на принципиально иной основе процесса воспитания современного рабочего (от профильной до высшей профессиональной школы).

На данном этапе исследования предполагается наметить векторы структурирования модели современного работника технического труда, а представленные производственные политехнические ситуации дают основание для формирования проблем исследования, которые можно сформулировать как вопросы.

Какие профессии наиболее полно олицетворяют техническую область производства?

Как понятие «техническая одаренность» соотносится с гуманитарной интерпретацией одаренности личности?

Какие базовые профессионально-технические компетенции наиболее необходимы в наукоемком производстве?

Попытка традиционно подойти к интерпретации технических компетенций не дает значимых результатов, так как в большинстве психолого-педагогических исследований последнего десятилетия, посвященных определению компетентности и сопряженных с ней компетенций, превалировал гуманитарный подход.

В. А. Сластенин характеризует компетентность как единство теоретической и практической готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности, основанной на многочисленных умениях, характеризующих эту готовность [11].

Ряд авторов (Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской и др.) определяют компетентность как характеристику личности, как способность и готовность специалиста решать профессиональные задачи на основе знаний, умений, навыков и опыта [2], [13].

Большинство исследователей уделяют внимание проблеме формирования и развития профессиональных компетенций, но все они рассматривают компетенции с позиций гносеологии, коммуникаций, лингвистики – компетенции общения, поиска информации, пользования информационными технологиями, профессиональное владение иностранными языками и т. д.

Здесь актуально напомнить о делении в недавнем прошлом трудовой деятельности на умственный и ручной труд. Понятно, что такое деление морально устарело, потому что ручной труд, за редким исключением, не требовал каких-либо умственных усилий. К таким профессиям относили землекопа, бетоноукладчика, строителей дорог, плотника, каменщика и т. д.

Сегодня большинство профессий ручного труда требуют системного профессионального образования – от начального этапа до высшей квалификации.

Очевидно, что деление трудовой деятельности должно происходить по конкретному результату труда или его продукту.

Сложность наукоемкого технического продукта диктует новые требования к субъекту технического труда: он должен обладать принципиально иными компетенциями, которые базируются на органах чувств человека, на его психофизиологических особенностях.

Например, зрение – одно из базовых органов чувств человека. Естественно, что и в профессиональной деятельности человека зрение выступает ведущим компонентом его функциональных компетенций. Такие профессиональные компетенции, как глазомер, определение на глаз правильности лекальных поверхностей некоторых деталей механизмов, характерны для многих технических специальностей [7].

В технической трудовой деятельности со зрением связаны и тактильные ощущения, которые помогают анализировать прикосновения, давления, вибрации, фактурность поверхности и многое другое [8]. Тактильные ощущения являются основой всех технических компетенций. Это любые движения рук, их точность, тонкие ощущения поверхности ладонью, пальцами, способными определить правильность или малейшие неточности лекальных поверхностей. Важно ощущение силы затяжки различного рода креплений, определение детали, ее размера на ощупь. Часто руки специалиста работают вне зоны видимости и только на ощупь определяют и объекты воздействия, и сами необходимые действия. Сходные функции часто выполняют и ноги рабочего, и другие части тела.

Значимой составляющей технической компетенции является слух, который отражает способность человека воспринимать звуки и ориентироваться по ним в окружающей среде. Кроме речевых звуков, слух способен и призван различать и звуки трудовых процессов. Например, на слух определяется работа двигателя, при проверке правильности соединения электрических цепей рабочие используют световые или звуковые приборы.

Отдельно можно и нужно исследовать технические компетенции, основанные на обонянии, на вкусовых ощущениях.

Важно констатировать, что все профессиональные компетенции рабочего находятся в органической связи с памятью, мышлением, логикой, эрудицией и другими когнитивными качествами [1].

Известно, что ни одна профессиональная обучающая программа не предусматривает тренаж пространственной, кинетической, межличностной компетенций.

Особенности педагогического исследования в любой области, где рассматриваются проблемы учебно-воспитательного процесса, жестко не связаны с понятиями других наук, особенно производственных и технических.

Главная задача исследования – определить предмет, обозначить базовые компетенции рабочего; понять, как эти компетенции зависят от развития доминирующих типов интеллекта рабочего и каким должен быть учитель профильной школы, профессионального колледжа [4], [10]; выявить вектор модели развития рабочего высокой квалификации, что даст возможность разработать методики отбора технически одаренных детей, изменить систему подготовки учителей для профильной и профессиональной школы и, как следствие, организовать логически правильную систему подготовки рабочих для высокотехнологичного отечественного производства.

Современное наукоемкое производство характеризуется высокой автоматизацией, минимизацией ручного труда, но оно не может обойтись без конкретных исполнителей. В цеху должен быть специалист, который может отлаживать технику, эксплуатировать ее, вручную доводить до необходимых или требуемых технических параметров.

Исходя из объективных производственных условий, современный конкретный исполнитель технологии производства изделия должен владеть многочисленными компетенциями, базой которых, кроме знаний, служат развитые органы чувств человека, выступающие в качестве анализаторов, которые синхронно с его техническими знаниями позволяют ему точно соблюдать технологию производства того или иного продукта. Такова принципиальная схема модели современного рабочего.

Процесс подготовки рабочего может отвечать требованиям наукоемкого производства при выполнении психолого-дидактических условий. Перечислим их:

- подготовка современного рабочего переходит из разряда массового обучения к персонализированному, т. е. к целенаправленной подготовке конкретного рабочего;
- необходим отбор технически одаренных детей в школы производственного профиля;

– мотивация технического труда должна быть значительно выше других видов профессиональной деятельности;

– необходимо дидактически объективное исследование содержания технического образования детей школьного возраста с определением соотношения объема времени на изучение гуманитарной, научной и технической составляющих программ обучения;

– школы, технические колледжи, отделы технического обучения конкретных производств должны работать в кластерном режиме;

– процесс обучения технически одаренных детей, начиная с профильной школы, могут осуществлять технически грамотные и дидактически подготовленные преподаватели [3], [6];

– технология обучения в профильной школе должна быть оснащена современными, дидактически отработанными средствами обучения, основным компонентом которых должен выступать тренажер, максимально имитирующий конкретный трудовой объект.

**Резюме.** При научной отработке обозначенных условий можно ожидать эффективной системы подготовки конкурентоспособного специалиста для сферы наукоемкого производства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Гастев, П. К.* Трудовые установки / П. К. Гастев. – М. : Б. и., 1973. – 344 с.
2. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессионального образования : учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – Воронеж : Модек, 2003. – 480 с.
3. *Каташев, В. Г.* Построение оптимальной траектории формирования профессиональных компетенций у студентов радиотехнического вуза / В. Г. Каташев, О. К. Ульрих // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 2. – С. 85–92.
4. *Каташев, В. Г.* Профессиональное самосознание учащихся. Дидактический аспект / В. Г. Каташев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1994. – 103 с.
5. *Мерзон, Е. Е.* Проблемы формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза / Е. Е. Мерзон // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2011. – № 9 (63). – С. 81–82.
6. *Малая советская энциклопедия* : в 10 т. Т. 3. – 3-е изд. – М. : Гос. науч. изд-во «Большая советская энциклопедия», 1958. – 1274 с.
7. *Нугуманова, Л. Н.* Теория и практика трудового воспитания в профильной школе / Л. Н. Нугуманова. – Чебоксары : Изд-во Л. А. Наумова, 2009. – 240 с.
8. *Педагогический словарь* : в 2 т. Т. 2 / гл. ред. А. И. Каиров. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 766 с.
9. *Проблемы подготовки кадров для оборонно-промышленного комплекса и высоких технологий* : сборник документов, решений и рекомендаций. – М. : МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2013. – 182 с.
10. *Скобельцына, Е. Г.* Повышение квалификации учителя как педагогическая категория и ее интерпретация через изменение профессиональных состояний личности / Е. Г. Скобельцына, В. Г. Каташев // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 150–155.
11. *Сластенин, В. А.* Педагогика : учебное пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2008. – 576 с.
12. *Смирнова, Г. И.* Компетентностное обучение студентов инженерных специальностей в модульном формате / Г. И. Смирнова, В. Г. Каташев // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 3 (37). – С. 71–76.
13. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции. Технологии конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

УДК 371.322

**ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ  
НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ГИС-ТЕХНОЛОГИЙ**

**FORMATION OF STUDENTS' GEOINFORMATION COMPETENCE WHEN  
STUDYING GEOGRAPHY THROUGH THE USE OF GIS TECHNOLOGIES**

**А. В. Орехова**

**A. V. Orekhova**

*ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования геоинформационной компетентности учащихся на основе применения географических информационных систем (ГИС-технологий) в контексте требований ФГОС. Проблема решается путем реализации развивающего потенциала ГИС-технологий в информационно-образовательной среде (ИОС) и целенаправленно-го формирования у учащихся способов осуществления поисковой деятельности.

**Abstract.** This article reviews the problem of formation of students' geoinformation competence through the use of GIS technologies in conditions of FSES requirements. This problem can be solved by implementing the developing potential of GIS technologies in the information educational environment and the purposeful formation of students' ways of search activity.

**Ключевые слова:** *информационно-образовательная среда, электронные образовательные ресурсы, ГИС-технологии, геоинформационная компетентность, поисковая деятельность учащихся.*

**Keywords:** *information educational environment, electronic educational resources, GIS technologies, GIS competence, students' search activity.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** В последнее десятилетие проблема модернизации системы образования и обеспечения его высокого качества оказалась в центре внимания российской общественности. Географическое образование учащихся приобретает новые характеристики благодаря наличию информационных технологий, возникновению информационного образовательного пространства и среды, которые создают возможности для каждого ученика получать информацию в том объеме, который необходим ему для саморазвития и самосовершенствования. Развитый интеллект, умение грамотно работать с любой информацией и в целом высокий уровень информационной культуры – это важнейшие характеристики человека, адаптированного к жизни в современном обществе.

**Материал и методика исследований.** Апробация и внедрение результатов исследования проводились в ходе опытного обучения в образовательных учреждениях, таких как МКОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» г. Реж, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Реж, МКОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3» г. Реж, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4» г. Реж, МБОУ «Средняя общеобразова-

тельная школа № 5» г. Реж, МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 44» г. Реж, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4» г. Первоуральска, МБОУ «Лицей № 21» г. Первоуральска, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Первоуральска, МОУ СОШ № 187 «Семейная школа» г. Екатеринбурга, а также на базе географо-биологического факультета ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

В процессе исследований был использован комплекс теоретических (анализ и обобщение психологической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования, государственных образовательных стандартов, школьных учебников, учебных пособий и рабочих программ по географии), эмпирических (педагогическое наблюдение, проведение контрольных срезов, изучение практики работы школы, беседы с учителями, учащимися, анкетирование, тестирование, опытное обучение школьников, самоанализ личного опыта) и статистических методов (математическая обработка, графические и табличные интерпретации полученных результатов опытного обучения).

**Результаты исследований и их обсуждение.** Происходящая в настоящий момент реформа общего образования Российской Федерации связана с введением в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [3]. В тексте закона указано, что «при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе электронное обучение» [3, 22]. Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, информационно-телекоммуникационных сетей, позволяющих осуществлять передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие учащихся и педагогов [3, 25].

В этой связи закономерно, что одним из наиболее востребованных и прогрессивных научных подходов к совершенствованию отечественного, в том числе школьного географического образования выступает информационный подход, который органично сочетается с деятельностным и компетентностным подходами, составляющими методологическую основу Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования. Нацеленность ФГОС на реализацию в учебном процессе информационного подхода фиксирует такое интегрированное требование к новым образовательным результатам, как информационная компетентность учащихся. Являясь наиболее общей, универсальной учебно-познавательной способностью, информационная компетентность отражает интегративное качество личности учащегося, состоящее в способности продуктивно осуществлять процессы поиска, анализа, переработки, генерации, преобразования, трансляции разнообразной информации. Последовательная реализация информационного подхода в теории и практике школьного образования генерировала появление качественно нового феномена, получившего название ИОС. Обладая высоким образовательно-развивающим потенциалом, ИОС постепенно становится ведущим элементом современного образовательного процесса, поскольку обеспечивает активное применение в учебном процессе информационных технологий, включающих современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации [7, 49]. Научная рефлексия педагогического уровня – это феномен педагогического сознания и мышления, который способствует выделению в системе психолого-педагогических знаний теоретических основ, обеспечивающих научное обоснование деятельности, связанной с проектированием, функционированием и развитием ИОС.

Проблемы научного обоснования сущности ИОС и ее проектирования стали предметом ряда исследований (М. И. Башмаков, С. В. Зенкина, Е. О. Иванова, А. А. Кузнецов, И. М. Осмоловская, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник, И. В. Роберт, Е. В. Чернобай и др.). Так, М. И. Башмаков, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник рассматривают сущность, состав, структуру ИОС. Исследования С. В. Зенкиной, И. В. Роберт посвящены анализу дидактических возможностей современных информационных-коммуникационных технологий (ИКТ), описанию педагогической целесообразности их применения, оцениванию роли ИОС на основе ИКТ для достижения новых образовательных результатов. В работах Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской, Е. В. Чернобай рассматривается процесс обучения учащихся в ИОС, показаны изменения целей, принципов, методов, форм обучения в связи с появлением этой среды в образовательном пространстве. В целом исследования этих и других авторов способствовали созданию научно-методических основ проектирования ИОС, которая чаще всего понимается как системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей субъектов образовательного процесса [4, 31]. Ведущим элементом ИОС выступают электронные образовательные ресурсы (ЭОР) – специально сформированные блоки разнообразных информационных ресурсов, предназначенные для использования в образовательном процессе, для воспроизведения и функционирования которых необходимы средства вычислительной техники. Исходя из таких характерных особенностей ЭОР, как адаптивность, интерактивность, опора на саморазвитие интеллектуального потенциала учащихся, некоторые авторы признают ЭОР основным средством обучения в современной ИОС [2, 46].

Процессы, связанные с реализацией информационного подхода, с разной степенью интенсивности и эффективности развиваются в системе школьного географического образования. Образовательная роль и ценность школьной географии в этом плане определяются тем, что большая часть информации, которую для разных целей применяет человек, так или иначе связана с пространством, отражает его глобальные, региональные, локальные особенности, пространственную дифференциацию и интеграцию развивающихся в этом пространстве событий и процессов. Изучение особенностей и выявление закономерностей развития информационных процессов в географическом пространстве на разных уровнях его организации способствовали появлению в географической науке ГИС-технологий [1], [5, 5]. ГИС-технологии характеризуются предметной областью информационного моделирования, имеют широкую проблемную ориентацию, что определяется решаемыми задачами научного и прикладного характера.

Отражая гносеологические особенности современного научного географического познания, ГИС-технологии начинают все активнее применяться на уроках географии. Необходимость широкого применения ГИС-технологий в процессе обучения географии, связанная с реализацией информационного подхода, определяется требованиями к условиям реализации основной образовательной программы, к планируемым результатам обучения географии, зафиксированными в ФГОС. Новые планируемые результаты предполагают не только широкое, но и систематическое, целенаправленное применение ГИС-технологий на уроках географии. Принципиальное значение для научного осмысления имеет то, что применение ГИС-технологий изменяет привычное представление о процессе обучения учащихся географии, способствуя преобразованию последнего в качественно новое состояние, нацеленное на достижение новых образовательных результатов.

Вместе с тем изучение практики работы школы, анализ педагогической и методической литературы (В. И. Загвязинский, А. А. Кузнецов, А. В. Железняков, Д. В. Новенко, И. В. Роберт, Н. Ф. Талызина), диссертационных исследований (С. В. Зенкина, Н. З. Хасаншина, Е. В. Чернобай) показывает, что учебный процесс с применением комплекса ЭОР, в том числе ГИС-технологий, чаще имеет стихийный и, следовательно, слабоуправляемый характер, что снижает его образовательные и развивающие эффекты. Нами выявлено, что учителя географии в силу разных причин предпочитают придерживаться установок традиционного обучения, в большей степени ориентируются на достижение предметных географических результатов, слабо учитывая метапредметную и личностную составляющие образовательных результатов. Контрольные срезы подтверждают, что учащиеся успешнее справляются с заданиями, проверяющими качество усвоения знаний и умений в условиях репродуктивной деятельности. Хуже оказываются достижения учеников, связанные с выполнением задач поискового, творческого характера, что коррелирует с результатами итоговой аттестации учащихся (ЕГЭ) по географии. Типичным оказывается применение на уроках географии ГИС-технологий и других ЭОР лишь как наглядного средства обучения [8]. Безусловно, электронные ресурсы предоставляют большой объем разнообразной информации, в том числе визуализированной. Но не менее важным направлением эффективного применения ЭОР является организация личностно-развивающей учебной деятельности, адекватной образовательному потенциалу этих ресурсов. В свете сказанного выявляется ряд противоречий, на решение которых направлено наше исследование. Это противоречия:

- между потребностью общества в выпускниках образовательной школы, обладающих достаточным уровнем сформированности информационной, в том числе геоинформационной компетентности, и недостаточной разработанностью методики достижения этого результата средствами школьной географии;

- большими образовательными возможностями ГИС-технологий в формировании и развитии геоинформационной компетентности учащихся и малоэффективными способами их применения на уроках географии;

- необходимостью организации поисковой деятельности учащихся как наиболее востребованной требованиями новых образовательных результатов, а также адекватной образовательным возможностям ГИС-технологий и традиционной организацией учебной деятельности школьников с применением ЭОР в режиме репродуктивной деятельности.

Изложенные выше положения определяют проблему проводимого исследования, состоящую в научном обосновании методических условий, обеспечивающих формирование геоинформационной компетентности учащихся в процессе изучения географии на основе применения ГИС-технологий. При этом ГИС-технологии выступают основным средством проектирования ИОС в системе школьного географического образования. При решении выделенной проблемы мы предполагаем, что применение ГИС-технологий в процессе обучения учащихся географии будет способствовать усилению его направленности на достижение новых образовательных результатов и будет более эффективным в плане реализации развивающего потенциала ЭОР. При этом мы учитываем, что наиболее подходящей для работы с ГИС-технологиями выступает поисковая деятельность учащихся. Необходимость усиления роли и повышения удельного веса поисковой учебной деятельности требует целенаправленного формирования у учащихся способов ее осуществления.

Способность к поисковой деятельности является ключевым элементом информационной компетентности учащегося, что обусловлено определенными обстоятельствами. Поисковая деятельность предполагает активную познавательную позицию учащихся,

обеспечиваемую сознательной эмоционально-волевой регуляцией. Наличие последней позволяет говорить об ученике как субъекте учебной деятельности, проявляющем необходимую и достаточную активность и самостоятельность. Цели и задачи поисковой деятельности определяются как личностными интересами, мотивами и предпочтениями школьников, так и социальными потребностями. Поэтому учителю необходимо планировать и организовывать систематическое обучение учащихся способам осуществления поисковой деятельности. При этом сама деятельность, ее цели, средства и обобщенные способы выполнения становятся предметом самостоятельного осмысления каждым учащимся. Важно и то, что поисковая деятельность не тождественна индивидуальной, предполагает сочетание индивидуальных и групповых форм организации учебной деятельности. Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность со сверстниками, достигать с ними взаимопонимания, находить общее решение на основе согласования позиций и учета интересов в процессе поисковой деятельности – все это является основой формирования коммуникативной компетентности и способствует формированию у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий. Формирование способов осуществления поисковой деятельности предполагает учет индивидуальных особенностей учащихся, благодаря чему осуществляется формирование индивидуальной образовательной траектории. Сказанное выше убеждает, что поисковая деятельность учащихся как наиболее адекватная в процессе работы с ГИС-технологиями способствует достижению новых образовательных результатов, задаваемых ФГОС.

Сформулированные положения позволяют ввести для целей образовательного процесса понятие *«геоинформационная компетентность учащегося»*. Мы основываемся на содержании понятия «информационная компетентность» и считаем, что геоинформационная компетентность есть ее частное проявление, подчеркивающее географическую специфику компетентности, что позволяет установить родо-видовые связи между выделенными понятиями. *Геоинформационная компетентность обозначает характеристику личности учащегося, готового и способного решать познавательные и практические задачи географической направленности, возникающие в учебной и различных сферах социальной деятельности, требующие принятия эффективных решений и их исполнения с учетом сложившегося опыта работы со средствами ГИС-технологий.*

Проводимое исследование показывает, что геоинформационная компетентность обладает достаточно сложной структурой, содержанием, объединяя предметно-географическую и метапредметную информационные составляющие содержания образования. В процессе ее формирования у учащихся предметные географические умения насыщаются информационным содержанием, а информационные метапредметные способы деятельности конкретизируются. Наиболее «чувствительной» к этим процессам интеграции оказывается картографическая составляющая географической образованности учащегося, отражающая его функциональную грамотность при работе с различными источниками географической информации. Картографическая составляющая включает базовые картографические знания и умения, в том числе умение читать карту, составлять различные географические описания, характеристики, анализировать, моделировать, прогнозировать географические ситуации и т. д. Под влиянием ГИС-технологий именно эти умения в наибольшей степени трансформируются, что требует научного осмысления и уточнения традиционной методики формирования у учащихся картографических умений.

Приведем поясняющий пример. Традиционное для географии умение читать географические карты, фиксирующее предметный образовательный результат, при работе с ГИС-технологиями существенно усложняется, поскольку изменяется состав способов учебной

деятельности, включающих данное умение. Вследствие применения ГИС-технологий это умение, кроме предметных действий, включает такие метапредметные способы учебной деятельности, как поиск и анализ информации, определение различных показателей, сравнение, описание, установление зависимостей и др. Взаимное насыщение, дополнение, интеграция предметной и метапредметной составляющих генерируют новое качество учебной деятельности, побуждающее учащихся к открытию новых способов выполнения учебного задания, решения учебно-познавательной или практической проблем на основе базы данных, предоставляемых ГИС-технологиями. В процессе дальнейшего обучения освоенные способы учебной деятельности применяются для решения более сложных учебных задач. Сложность и обобщенность выполняемых действий возрастают от класса к классу, приобретают системный характер, предполагающий высокую степень самостоятельности учащихся в процессе поисковой деятельности. Таким образом, последовательное применение ГИС-технологий на уроках географии вводит новые характеристики традиционных для школьной географии способов учебной деятельности, связанных с постепенным освоением учащимися геоинформационной компетентности.

Применение ГИС-технологий в процессе обучения географии позволяет формировать у учащихся широкий спектр способов деятельности поисковой направленности, связанных с научным видением географических объектов и процессов, их осмыслением, анализом, преобразованием, применением. Умениям поисковой деятельности отводится особое место в процессе обучения географии. Эти умения играют для учащихся роль содержательно-смысловых ориентиров, опор, поскольку выполняют регулятивную функцию в процессе самостоятельного поиска обучающимися информации или способа решения учебного задания. Они позволяют обдумать и сознательно выстроить последовательность предпринимаемых действий, что погружает ученика в ситуацию целеполагания, определения смысла предстоящей деятельности, в процессе которых происходит освоение школьником личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов.

Одним из краевых условий формирования у учащихся геоинформационной компетентности является *постепенность* этого процесса, достигаемая путем его *поэтапной* организации. В процессе исследования нами намечены основные этапы формирования геоинформационной компетентности учащихся и фиксирующие их уровни сформированности этой компетентности (рис. 1).



Рис. 1. Поэтапное формирование геоинформационной компетентности учащихся

Теоретический анализ психологической и педагогической литературы (Е. Д. Божович, В. И. Загвязинский, Н. Ф. Талызина и др.), опытное обучение школьников показывают, что целесообразно выделить три основных и взаимосвязанных этапа формирования геоинформационной компетентности учащихся через освоение способов поисковой деятельности. Каждому этапу соответствует определенный уровень сформированности геоинформационной компетентности. Нами выделены две линии ее формирования. Первая линия – базовая, связанная с усвоением базового содержания школьного географического образования, вторая линия – углубленная, продвинутая, учитывающая индивидуальные интересы и потребности учащихся с 6 по 10 класс. Данные линии мы выделяем по степени интерактивной связи между программой ГИС и учащимися, по тому, какую роль выполняет учащийся на этапе применения ГИС-технологий. Кроме того, отметим, что выделенные этапы характеризуют школьные курсы географии.

Первый этап – *начальный*. Освоение этапа осуществляется учащимися при изучении начального курса географии в 6 классе. Учитывая возрастные особенности учащихся этого периода обучения – развитие познавательной сферы у учащихся, преобладание в учебной деятельности процессов саморазвития, самообразования, формирование теоретического, формального, рефлексивного мышления [6], – цель поисковой деятельности с применением ГИС-технологий определяется как знакомство с ГИС-технологиями (на примере программы ArcGIS 10 и школьной ГИС «Живая география»), формирование базовых приемов работы с ГИС-технологиями и овладение учащимися простейшими способами учебной деятельности. Применение ГИС-технологий на данном этапе в условиях образовательного процесса минимально и направлено на формирование исходной *геоинформационной осведомленности* учащихся в сфере ГИС-технологий. Это предполагает *исходный уровень* формирования геоинформационной компетентности. Учащиеся овладевают общими способами создания, редактирования, копирования, переноса и сохранения информации в электронном виде, формирования умений информационного поиска в программе ArcGIS. Этот этап мы определяем как адаптивный, потому что сами информационные технологии не предполагают от учащихся обратного ответа.

Второй этап – *основной*, на котором помимо базовых способов учебной деятельности учащиеся 7 классов при изучении курса «География материков и океанов» осваивают следующие: наложение цифровых слоев, карт и космических снимков, составление характеристик и описаний разных территорий по цифровым картам, описание взаимосвязей между географическими объектами, явлениями и процессами, анализ статистических данных и построение картограмм и картодиаграмм. На данном этапе ГИС-технологии становятся инструментом в осуществлении поисковой деятельности учащихся. Они способствуют активизации мыслительного процесса, сопровождают ученика в поисках ответа. Учащиеся с применением программы ArcGIS интерпретируют статистическую информацию и переводят ее в графические образы [5]. Применение ГИС на данном этапе в условиях образовательного процесса направлено на формирование *функциональной умелости* учащихся в сфере ГИС-технологий. Данный этап соответствует *базовому уровню* геоинформационной компетентности. Мы определяем этот этап как своеобразный аналитический, на котором учащийся анализирует и синтезирует информацию при помощи ГИС-технологий.

Вторая линия соответствует третьему *продуктивному* этапу формирования геоинформационной компетентности учащихся. Этап совпадает по времени с освоением учащимися курса «География России» или с изучением курса «Социальная и экономическая

географии мира» в старших классах (например, при освоении элективных курсов соответствующей направленности, при подготовке творческого проекта). Третий этап дает учащимся возможность проявить свои творческие способности, осмыслить профессиональные намерения. Применение ГИС-технологий на данном этапе в условиях образовательного процесса направлено на формирование **геоинформационной компетентности** учащихся в сфере применения ГИС-технологий. Третий этап соответствует **продвинутому уровню** геоинформационной компетентности, который предполагает построение гипсометрических профилей, трехмерных моделей местности и работу с ними, прогнозирование географических процессов и явлений, построение собственной тематической цифровой карты. На этом этапе связь между программой и учеником предполагает, что ведущую роль играет ученик, он воплощает свои идеи и реализует свой опыт. Так, обладая знаниями об атмосферных явлениях, учащийся может смоделировать прогноз погоды для определенной местности или же для «искусственной» территории, например, для идеального материка. Мы определяем этот этап как созидательный. Он дает учащимся возможность проявить свои творческие способности в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией.

**Резюме.** В контексте современных подходов к проектированию образовательного процесса, получивших системное отражение в документах, сопровождающих ФГОС общего образования, проблема формирования геоинформационной компетентности учащихся в процессе изучения географии на основе применения ГИС-технологий приобретает особое звучание. Одним из оснований ее продуктивного решения является целенаправленное формирование у учащихся способов осуществления поисковой деятельности. Применение ГИС-технологий в процессе обучения учащихся географии, выступающих основным средством проектирования ИОС в системе школьного географического образования, способствует усилению направленности на достижение новых образовательных результатов и является эффективным в плане реализации развивающего потенциала ЭОР.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Берлянт, А. М. Географические информационные системы в науках о Земле / А. М. Берлянт // Соросовский образовательный журнал. – 1999. – № 5. – С. 66–73.
2. Васин, Е. К. Об особенностях закономерностей технологического обучения в условиях реализации потенциала электронных образовательных ресурсов / Е. К. Васин // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 42–48.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» : [федер. закон : принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г., одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.]. – М. : Изд. Дом «Ажур», 2013. – 172 с.
4. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М. : Просвещение, 2011. – 190 с.
5. Новенко, Д. В. Информационный геокомплекс : методические рекомендации / Д. В. Новенко, А. В. Железняков и др. – М. : Панорама, 2008. – 78 с.
6. Примерные программы по учебным предметам. География. 6–9 классы. – М. : Просвещение, 2010. – 72 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М. : Просвещение, 2013. – 63 с.
8. Хадиуллина, Р. Р. Информационные технологии в организационно-методическом сопровождении введения федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) (на примере спортивного вуза) / Р. Р. Хадиуллина, Э. Ш. Шамсувалеева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 178–183.

УДК 378.016:73/76

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА  
НА ОСНОВЕ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА**

**IMPROVEMENT IN FORMATION OF PROFESSIONAL AND  
PEDAGOGICAL COMPETENCE AT FUTURE ART TEACHERS BASED  
ON POLIARTISTIC APPROACH**

**Т. П. Терентьева, Е. Г. Хрисанова**

**T. P. Terentyeva, E. G. Khrisanova**

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

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме совершенствования процесса формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства. В ней раскрываются сущность и содержание профессионально-педагогической компетентности; обосновывается педагогический потенциал полихудожественного подхода к данной проблеме.

**Abstract.** The article is dedicated to the problem of the improvement of the process of formation of professional-pedagogical competence at future Art teachers. It reveals the essence and the content of professional-pedagogical competence, substantiates pedagogical potential of polyartistic approach when studying this problem.

**Ключевые слова:** *профессионально-педагогическая компетентность, будущие учителя изобразительного искусства, педагогические условия, полихудожественный подход.*

**Keywords:** *professional and pedagogical competence, future Art teachers, pedagogical conditions, poliartistic approach.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Современное общество ставит перед учреждениями профессионального образования задачу подготовить грамотных и квалифицированных сотрудников подходящего профиля и уровня, которые могут эффективно трудиться по своей специальности на уровне мировых стандартов, быть компетентными, конкурентоспособными на рынке труда и готовыми к профессиональному росту. По отношению к художественно-педагогическому образованию социальный заказ заключается в подготовке компетентных педагогов-художников, способных и готовых к эффективному осуществлению художественного образования и эстетического воспитания, формированию у детей и молодежи духовных, нравственных и эстетических ценностей на основе синтеза искусств.

Несмотря на значительную теоретическую разработанность проблемы профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства, практическая ее реализация оказывается недостаточно эффективной. Уровень профессионально-педагогической компетентности выпускников педагогических вузов, как показало проведенное нами исследование, не соответствует ожиданиям образовательных учреждений. Данный факт в определенной степени обусловлен тем, что в художественно-педагогическом образовании значительное внимание уделяется обучению студентов как художников в ущерб их педагогической подготовке.

В связи с вышесказанным возникает проблема совершенствования процесса формирования у будущих учителей изобразительного искусства профессионально-педагогической компетентности. Один из путей решения этой проблемы связан с реализацией полихудожественного подхода.

**Материал и методика исследований.** Опытно-экспериментальная работа проводилась на факультете художественного и музыкального образования ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева». Для изучения поставленной проблемы использовались следующие методы исследования: анализ нормативно-правовых документов, учебных планов и рабочих программ; теоретический анализ философской, психолого-педагогической и учебно-методической литературы, авторефератов и диссертационных работ по теме исследования.

**Результаты исследований и их обсуждение.** Среди видных отечественных педагогов одним из первых исследователей, начавших изучать проблемы профессиональной педагогической компетентности, является П. Ф. Каптерев. Главной педагогической идеей, которая способствовала содержательному направлению исследования категории «профессиональная компетентность учителя», была мысль П. Ф. Каптерева о том, что в педагогическом процессе развитие ученика в большей степени зависит от постоянного саморазвития педагога [1].

Современные ученые рассматривают проблемы профессионально-педагогической компетентности в контексте профессиональной компетентности через анализ свойств педагога, которые важны для его успешной профессиональной деятельности.

Н. В. Кузьмина считает, что профессиональная компетентность представляет собой совокупность умений педагогического воздействия и способность структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач [3, 90].

А. К. Маркова понимает профессиональную компетентность учителя как совокупность пяти сторон его трудовой деятельности: педагогического общения, педагогической деятельности, личности педагога, теоретически не идентичных и в практике часто совпадающих обученности (обучаемости) и воспитанности (воспитуемости) [4, 7]. Профессиональная компетентность в «Педагогическом словаре» рассматривается как владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, которые определяют сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания [2, 62].

Относительно учителя изобразительного искусства профессиональная компетентность понимается как интегративное качество личности, выражающее готовность к художественно-педагогической деятельности; как обобщенная характеристика педагога-художника, определяющая его возможность решать профессиональные задачи и с художественной, и с педагогической точки зрения, умение применять полученные знания, ценности и наклонности, жизненный, профессиональный, а также творческий опыт.

Таким образом, понимание профессиональной компетентности учителя изобразительного искусства как его готовности и способности к профессиональной художественной и педагогической деятельности позволяет выделить профессионально-педагогическую компетентность как ее составляющую.

*Под профессионально-педагогической компетентностью будущего учителя изобразительного искусства* мы понимаем его способность и готовность к эффективному осуществлению художественного образования и эстетического воспитания подрастающего поколения. Основными компонентами профессионально-педагогической компетентности будущего учителя изобразительного искусства являются:

– *ценностно-мотивационный* (понимание сущности и общественной значимости своей профессии и проявление к ней интереса; стремление к овладению профессионально-педагогической компетентностью);

– *когнитивный* (знание содержания своей профессии, структуры профессионально-педагогической компетентности; знание теории и методики преподавания изобразительного искусства, осведомленность в области интеграции различных видов искусства в учебном процессе);

– *деятельностный* (наличие профессионально-педагогических умений и навыков: организовывать свою профессионально-педагогическую деятельность, определять методы и способы выполнения профессионально-педагогических задач, оценивать их качество и эффективность; применять синтез искусств в процессе обучения школьников, организовать полихудожественное развитие и воспитание учащихся и создавать полихудожественную среду образовательного учреждения).

Формирование профессионально-педагогической компетентности у будущего учителя изобразительного искусства осуществляется в процессе его профессиональной подготовки в вузе [7]. Однако, как показал проведенный нами опрос руководителей общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования, уровень профессионально-педагогической компетентности выпускников педагогических вузов не всегда соответствует предъявляемым требованиям. Данный факт свидетельствует о необходимости совершенствования профессионально-педагогического аспекта подготовки педагогов-художников.

Значительным потенциалом для решения этой задачи обладает полихудожественный подход. Сущность полихудожественного подхода Б. П. Юсов определяет как приобщение школьников к искусству в плане изучения разных видов художественной деятельности и приобретения базовых представлений и навыков из области каждого искусства, в отличие от монохудожественного подхода к преподаванию, когда занятия строятся на основе изолированной профессиональной системы какого-то одного вида художественной деятельности [8].

В современном образовательном пространстве проблемы, связанные с развитием и формированием полихудожественного подхода, изучаются многими учеными, такими как Б. М. Неменский [5], Г. А. Письмак [6] и др. Труды этих ученых внесли значительный вклад в развитие представлений о сущности полихудожественного развития школьников, целесообразности реализации полихудожественного подхода в общеобразовательных школах и школах искусств, формировании эстетических интересов и развитии культурно-творческого потенциала личности в условиях взаимодействия искусств.

Программа обучения будущих учителей изобразительного искусства предполагает, что студенты во время обучения в вузе знакомятся с основами таких видов искусств, как

изобразительное искусство, архитектура, скульптура и декоративно-прикладное искусство, что непосредственно связано с их специализацией и художественной подготовкой. Однако мы считаем, что этого недостаточно для подготовки студентов к осуществлению художественного образования школьников, которое все больше рассматривается как полихудожественное. Поэтому мы предположили, что включение в образовательный процесс других видов искусства (музыки, театра, кино и др.), создание полихудожественной образовательной среды факультета будут способствовать совершенствованию процесса формирования у будущих учителей изоискусства профессионально-педагогической компетентности. Соответственно мы определили следующие педагогические условия реализации полихудожественного подхода в формировании у будущих учителей изоискусства профессионально-педагогической компетентности:

– использование различных видов искусства в процессе обучения студентов дисциплинам профессионального блока;

– создание полихудожественной образовательной среды факультета.

В качестве основных видов искусства были выбраны музыка, театр и кино.

Музыка – это такой вид искусства, где с помощью мелодии и звука человек может передать свое настроение и чувства. Она может влиять на настроение человека и обострять духовное восприятие мира. Влияние музыки на человека обусловлено, прежде всего, его психоэмоциональным состоянием. Если музыка гармонирует с этим состоянием, то она способна оказать большое влияние на человека. Музыка тесно связана с такими дисциплинами профессионального блока, как «Живопись», «Рисунок», «Скульптура», «Декоративно-прикладное искусство» и т. д. Так, на практических занятиях по живописи возможно прослушивание классической музыки как сопровождение процесса выполнения студентами задания (выполнение натюрмортов, пейзажа, портрета и др.). Она помогает студентам сконцентрироваться на самом задании. При этом необходимо отбирать музыкальные произведения с учетом задания, над которым студенты работают в данное время.

Например, для сопровождения работы студентов над летним или зимним пейзажами необходимо подбирать музыкальные произведения, посвященные соответствующим временам года: для эффективного выполнения зимнего пейзажа подходят 1-я симфония П. И. Чайковского «Зимние грезы» или «Зимний путь» Ф. П. Шуберта. При работе над летним пейзажем возможно прослушивание «Вальса цветов» П. И. Чайковского и других композиций. Интенсивность музыкального произведения также подбирается в зависимости от задания.

Театр – это зрелищный вид искусства, представляющий собой синтез различных искусств: литературы, музыки, изобразительного искусства, архитектуры, танца и т. д. Театр воздействует на человека, воспитывает и гармонично развивает личность, учит самовыражаться. В образовательном процессе театральное искусство можно использовать во внеурочное время.

На факультете художественного и музыкального образования уже на протяжении нескольких лет существует Театр мод. Это театр, где студенты не просто создают и показывают необычные и удивительные коллекции одежды, а выполняют эскизы костюмов, выбирают ткани, шьют свои наряды, подбирают музыкальное сопровождение, настраивают свет, рисуют декорации, учат танцы и т. д. Они ставят настоящие мини-спектакли, ведь дефиле каждого костюма проходит по определенному сценарию.

Являясь участниками театра, студенты приобретают опыт организации полихудожественной творческой деятельности, который они затем с успехом применяют сначала на практике, а затем и в своей профессиональной деятельности для интеллектуального и творческого развития детей, формирования у них художественно-эстетического вкуса и создания условий для творческого общения со сверстниками.

Кино, или киноискусство – это вид современного искусства, произведения которого создаются при помощи движущихся изображений. Так, фильмы делятся на художественные и документальные. В первых показаны события, сыгранные актерами, во вторых – заснятые в реальной жизни. Однако существуют документальные фильмы, в которых реальные события реконструируются актерами. Просмотр фильмов о великих художниках («Прожить жизнь с Пикассо», «Фрида», «Девушка с жемчужной сережкой» и др.) существует при изучении дисциплины «История искусств». Исследования показывают, что учебный материал, преподнесенный в виде фильма, усваивается гораздо лучше, чем тот же материал, излагаемый преподавателем устно.

Соприкасаясь с произведениями художественного творчества, постигая их смысл, человек накапливает опыт художественного освоения действительности, что позволяет ему формировать ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, рождает чувство эмпатии и сочувствия.

Названные педагогические условия были реализованы в образовательном процессе факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Результаты экспериментальной работы подтвердили эффективность выявленной совокупности педагогических условий формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства на основе полихудожественного подхода. Результаты статистической обработки показали, что уровень профессиональной готовности у студентов экспериментальных групп выше, чем у студентов контрольной группы.

**Резюме.** Проведенное исследование подтвердило возможность совершенствования процесса формирования у будущих учителей изобразительного искусства профессионально-педагогической компетентности на основе использования потенциала полихудожественного подхода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Каптерев, П. Ф. Педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Книжный склад «Земля», 1914. – 489 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова. – М. : Академия, 2001. – 175 с.
3. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 117 с.
4. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. Неменский, Б. М. Материалы курса «Особенности обучения школьников по программе Б. М. Неменского “Изобразительное искусство и художественный труд”» : лекции. 1–4 кл. / Б. М. Неменский, И. Б. Полякова, Т. Б. Сапожникова – М. : Пед. ун-т «Первое сентября», 2007. – 124 с.
6. Письмак, Г. А. Педагогические условия реализации полихудожественного подхода в гимназическом образовании учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. А. Письмак. – М., 2008. – 28 с.
7. Терентьева, Т. П. Модель процесса формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства в процессе изучения специальных дисциплин / Т. П. Терентьева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 156–162.
8. Юсов, Б. П. Комплект интегрированных полихудожественных программ по изобразительному искусству для дошкольных и общеобразовательных учебных заведений : учебное пособие / Б. П. Юсов. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 148 с.

УДК 37.013

## КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ

### CONCEPT OF FORMATION OF INCLUSIVE READINESS OF TEACHERS

**В. В. Хитрюк**

**V. V. Khitryuk**

*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
г. Барановичи (Республика Беларусь)*

**Аннотация.** В статье раскрываются основополагающая идея, закономерности и принципы разработанной нами концепции формирования инклюзивной готовности педагогов в образовательном пространстве учреждения высшего профессионального образования.

**Abstract.** The article reveals the fundamental idea, the laws and principles of the concept of formation of the inclusive readiness of teachers in the educational space of a higher educational institution.

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, инклюзивная готовность педагогов, компетентностный подход.*

**Keywords:** *inclusive education, inclusive readiness of teachers, competence approach.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Эффективность инклюзивного образования («обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [8]) обеспечивается сформированной психолого-педагогической (инклюзивной) готовностью педагога к эффективному взаимодействию со всеми субъектами инклюзивного образовательного пространства. Инклюзивная готовность педагога определяется как сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях [9, 190], и является важнейшей детерминантой, обеспечивающей возможность создания условий обучения «особых» детей в массовой школе.

Цель исследования – определить основополагающие идеи, закономерности и принципы концепции формирования инклюзивной готовности педагогов.

**Материал и методика исследований.** Предметом предлагаемой концепции является новое содержание образовательных эффектов (инклюзивная готовность) и образовательных результатов (комплекс компетенций, определяющих содержание инклюзивной готовности) высшего педагогического образования. Содержание образовательных эффектов и образовательных результатов отражает состояние и требования, предъявляемые потребителями (личность, общество, государство) образовательной услуги к ее качеству. Содержание образовательных результатов фиксирует комплекс компетенций, определя-

ющих успешность профессиональной деятельности [7], а содержание образовательных эффектов предполагает сформированные намерения (готовность) к их использованию в решении практических задач в актуальных профессиональных условиях.

В исследовании использованы теоретические методы: анализ научно-методологической, психолого-педагогической литературы, образовательных стандартов высшего образования (первая ступень), типовых учебных планов и учебных программ дисциплин.

**Результаты исследований и их обсуждение.** Анализ литературы показал, что формирование готовности педагога рассматривается, с одной стороны, с позиций содержания объекта готовности, с другой – с точки зрения методологии и инструментария процесса ее формирования. Нельзя не согласиться с мнениями авторов, рассматривающих формирование отдельных аспектов профессиональной педагогической готовности с позиций системного, аксиологического, акмеологического, личностно-деятельностного подходов (Л. В. Антропова, Т. К. Болеев, О. А. Ларионова, М. И. Лукьянова, П. В. Середенко, А. Б. Серых, Н. А. Тарасюк и др.). Компетентностный подход традиционно рассматривается в связи с проблемой формирования профессиональной компетентности [1], [3], [4], [5].

В соответствии с государственным образовательным стандартом подготовки специалистов на первой ступени высшего образования в Республике Беларусь [7] определяются три группы компетенций: академические (владение методологией и терминологией отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей, а также способность использовать их в решении практических задач), профессиональные (готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации), социально-личностные (совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом). Это позволяет рассмотреть проблему формирования инклюзивной готовности с позиций компетентностного подхода.

Основополагающие идеи концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов базируются на понимании сущности феномена «инклюзивная готовность педагога» и требований, которым он должен удовлетворять. Готовность будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии должна удовлетворять следующим требованиям:

- являться обязательным образовательным «эффектом» профессиональной подготовки будущих педагогов;
- отражать психологический и педагогический аспекты;
- согласовываться с образовательными результатами (комплекс компетенций специалиста) и обеспечивать возможность их реализации в профессионально-педагогической деятельности;
- соответствовать социокультурному и гуманистическому контексту;
- ориентироваться на социализацию всех детей, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями (ООП), как средство и результат их включения в образовательное пространство и социум;
- обеспечивать профессионально-педагогическую уверенность, определять эффективные модели коннотации, взаимодействия и общения педагога со всеми участниками процесса инклюзивного образования;

- опираться на профессионально-педагогическую подготовку будущих педагогов, признание и принятие ценностей инклюзивного образования, толерантное отношение ко всем участникам образовательного пространства;

- определять роль и функции педагога в социальном партнерстве заинтересованных в инклюзивном образовании сторон, а также их профессиональное общение по обеспечению эффективного сопровождения ребенка с ООП в инклюзивном образовательном пространстве;

- обеспечивать профессиональную компетентность будущих педагогов.

Концепция формирования инклюзивной готовности будущих педагогов представляет собой систему научно обоснованных взглядов, отражающих понимание компетентностной сущности инклюзивной готовности как образовательного эффекта и стратегии действий по ее формированию в образовательном пространстве учреждения высшего образования на основе компетентностного подхода [1], [2], [3], [4], [5], [6].

Образовательная ситуация и образовательное пространство учреждений высшего образования в Республике Беларусь удовлетворяют вышеперечисленным требованиям и способны создать условия для формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, так как:

- призваны обеспечить эффективную профессиональную подготовку будущих педагогов к работе в актуальных социальных условиях;

- реализуют образовательные программы, отражающие содержание и образовательные результаты подготовки будущих педагогов;

- являются сенситивным периодом в профессиональном становлении будущего педагога;

- обеспечивают формирование ценностей профессионально-педагогической деятельности, ценностей образования, в том числе и инклюзивного;

- располагают широким арсеналом методов и технологий трансляции знаний, формирования профессионального и личностного опыта, умений и компетенций, позиций и моделей профессионального поведения;

- рассматривают профессиональные компетенции в качестве образовательных результатов;

- предполагают взаимосвязь с потенциальными работодателями, что дает возможность оперативно реагировать на изменения социальных условий и требований заказчика образовательной услуги (качество подготовки будущих педагогов);

- включают теоретическую и практическую подготовку будущих педагогов, что создает возможности применения полученного учебного опыта в решении прикладных задач и формирования профессиональных и социально-личностных компетенций;

- обладают необходимым научным потенциалом, позволяющим организовывать и проводить научные исследования, апробировать и внедрять полученные результаты.

Рассмотрение инклюзивной готовности будущих педагогов как образовательного эффекта и составляющей подготовки к профессионально-педагогической деятельности предполагает создание системы условий и механизмов обеспечения ее формирования и мониторинга качества в образовательном пространстве учреждения высшего образования, а именно:

- диагностику готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

– компетентностный подход к содержанию, организации процесса подготовки педагогов, его образовательным результатам и образовательным эффектам;

– развитие системы ценностей профессионально-педагогической деятельности в части формирования ценностей инклюзивного образования, ценности личности каждого ребенка, его социального развития и социализации посредством эффектов «педагогического резонанса» (сквозной психолого-педагогический процесс);

– интеграцию содержания учебных дисциплин социально-гуманитарного блока (философия, экономическая теория, иностранный язык) и «образовательной интерференции»;

– разработку и внедрение учебных дисциплин: спецкурсов «Основы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития» (учебно-методическое обеспечение: учебно-методическое пособие, практикум), «Основы инклюзивного образования» (учебно-методическое обеспечение: практикум, электронный учебно-методический комплекс); тренингов «Толерантный педагог», «Инклюзивное образование: сущность, преимущества, риски» (методическое обеспечение: практическое руководство);

– использование методов обучения, ориентированных на формирование компетентностного содержания инклюзивной готовности будущих педагогов посредством решения профессиональных задач и ситуаций (гностических, конструктивных, коммуникативных, проектировочных, организаторских задач, конкретных методических ситуаций), кейсов (ситуаций, возникших в практике реализации образовательного процесса, творческой разработки решений, оптимальных для конкретных условий практической деятельности педагога в условиях инклюзивного образования);

– организацию на базе университета Ресурсного центра инклюзивного образования (РЦИО), его нормативно-правовое сопровождение, обеспечение его функционирования и участия в работе студентов педагогических специальностей, в частности, в разработке, методическом обеспечении и апробации технологий, методик и приемов сопровождения ребенка с ООП;

– снижение уровня личностного восприятия будущими педагогами рисков, связанных с изменениями условий профессиональной деятельности, посредством вовлечения студентов в реальные практики сопровождения детей с ОПП в условиях инклюзивного образования;

– разработку программы и методики мониторинга формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.

Компетентностный подход является эффективным методологическим основанием в формировании готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования:

– инклюзивная готовность, рассматриваемая в качестве образовательного эффекта, имеет содержательное компетентностное наполнение и предполагает сформированность комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций;

– уровень сформированности инклюзивной готовности будущих педагогов детерминируется сформированностью комплекса компетенций, определяющих ее психологический и педагогический аспекты;

– компетентность определяет готовность (как социальный аттитюд) и способность к решению профессиональных задач, с одной стороны, а с другой – готовность к работе в

актуальных условиях (условиях инклюзивного образования) и способность эффективно решать профессиональные задачи обуславливают профессионально-педагогическую компетентность педагога;

– компетентностный подход делает возможным сравнение и сопоставление образовательных результатов и образовательных эффектов, что позволяет решать проблемы обеспечения качества высшего образования – соответствие его как процесса, системы и результата требованиям потребителей образовательной услуги;

– компетентностный подход в высшем образовании не ограничивается формированием узкопрофессиональных компетенций, а предполагает развитие социально-личностных качеств, что соответствует компонентной структуре готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Концепция формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего профессионального образования учитывает следующие *закономерности*:

– обеспечение содержательной взаимосвязи инклюзивной готовности будущих педагогов и компетентностной модели педагога инклюзивного образования, что предполагает определение компетентностного наполнения каждого структурного компонента инклюзивной готовности;

– детерминированность уровня сформированности инклюзивной готовности овладением и способностью к использованию комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций в решении практических задач;

– обусловленность процесса формирования инклюзивной готовности снижением уровня личностного восприятия рисков новых образовательных условий посредством участия будущих педагогов в деятельности ресурсного центра инклюзивного образования, формируемого на базе учреждения высшего образования, целью которого является ресурсная поддержка инициатив, разработка, научно-методическое обеспечение и внедрение в педагогическую практику научно-методического продукта, обеспечивающего эффективное сопровождение всех участников инклюзивного образовательного пространства;

– зависимость процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов от принятия ценностей инклюзивного образования, толерантного отношения к участникам инклюзивного образовательного пространства, что предполагает внесение дополнений в содержание высшего профессионального образования;

– детерминированность процесса формирования инклюзивной готовности снижением показателей когнитивного диссонанса;

– обусловленность формирования инклюзивной готовности будущих педагогов обеспечением в образовательном процессе эффекта «педагогического резонанса» и включением их в реальную инклюзивную практику;

– зависимость качества формирования инклюзивной готовности от интеграции знаний, умений, компетенций, составляющих ее содержание.

В основу концепции формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в образовательном пространстве учреждения высшего образования положены группы *общепедагогических и специфических принципов*. Среди общепедагогических следует назвать следующие принципы:

– принцип гуманизации, определяющий в качестве основного приоритет ценности жизни ребенка;

– принцип ценностного отношения к личности каждого ребенка в образовательном и социальном пространстве (создание среды толерантного общения и взаимодействия, признание права на «инаковость» («он – Другой») и уважительное отношение к индивидуальным особенностям каждого);

– принцип признания демократических идей в образовательном пространстве (свобода и право выбора учреждения образования всеми обучающимися и возможность получения образования всеми детьми);

– принцип научного обеспечения процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов (описание концептуальной основы процесса формирования инклюзивной готовности, ее компонентов, компетентностного содержания и т. д.);

– принцип системности, определяющий процесс формирования инклюзивной готовности педагогов как систему работы, направленную на развитие каждого ее аспекта (психологического и педагогического) и структурного компонента (когнитивного, эмоционального, мотивационно-конативного, коммуникативного, рефлексивного) посредством овладения необходимыми знаниями, умениями, способами деятельности, компетенциями и способностью их использовать в профессионально-педагогической деятельности;

– принцип целостности, раскрывающий содержательную преемственность в овладении теоретическим и практическим содержанием учебных дисциплин, последовательность формирования знаний, умений, компетенций;

– принцип мультидисциплинарности, предполагающий межпредметную интеграцию содержания учебных дисциплин, позволяющую рассматривать идеи инклюзивного образования многопланово и разноаспектно.

Специфическими принципами формирования инклюзивной готовности являются:

– принцип принятия социальной модели инвалидности в качестве приоритетной, при которой нарушение развития, «инаковость» ребенка рассматривается как вариант проявления индивидуальности;

– принцип превентивной адаптации будущих педагогов к новым условиям профессионально-педагогической деятельности (моделирование в образовательном пространстве вуза условий реальной педагогической деятельности и работы в системе инклюзивного образования);

– принцип социальной поддержки и взаимодействия (участие всех заинтересованных сторон (участников инклюзивного образовательного пространства и всего социального окружения) в планировании, продвижении идей и реализации инклюзивного образования);

– принцип диагностики профессионально-педагогических затруднений и их профилактики (выявление «узких мест» индивидуальной инклюзивной готовности будущих педагогов и их компенсация);

– принцип формирования командного стиля профессионально-педагогического мышления и решения задач (совместное обсуждение и решение задач обучения, коррекции нарушений и минимизации затруднений ребенка с ООП с учителем-дефектологом, педагогом-психологом, социальным педагогом и др.).

**Резюме.** Разработанная нами концепция обеспечивает стратегическое решение задачи формирования инклюзивной готовности педагогов в образовательном пространстве учреждения высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Байденко, В. И.* Выявление состава компетенций выпускников как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / В. И. Байденко. – М. : ИЦПКПС, 2006. – 72 с.
2. *Бермус, А. Г.* Инфраструктура компетентного подхода в гуманитарном образовании / А. Г. Бермус // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. – М. : ИНЭК, 2007. – С. 45–53.
3. *Даньшина, С. А.* История развития профессионального педагогического образования в Удмуртии на рубеже XX–XXI веков / С. А. Даньшина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 2 (70). Ч. 2. – С. 66–72.
4. *Иванов, Д. А.* Компетенции и компетентный подход в современном образовании / Д. А. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – Библиотечка газеты «Первое сентября»: серия «Воспитание. Образование. Педагогика». – Вып. 6 (12). – 32 с.
5. *Ин, А.* Компетентный подход к проектированию системы управления качеством профессиональной подготовки будущего учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. Ин. – М., 2006. – 54 с.
6. *Никитин, П. В.* Междисциплинарная методическая система формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики / П. В. Никитин // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3 (67). Т. 2. – С. 135–140.
7. *Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень.* – Минск : Министерство образования Республики Беларусь, 2013. – 27 с.
8. *Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2 (27)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html](http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html).
9. *Хитрюк, В. В.* Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 189–194.

УДК 377.4

**ИДЕЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ  
В РЕТРОСПЕКТИВЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

**FORMATION OF READINESS OF INDIVIDUAL FOR SELF-EDUCATION  
IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN PEDAGOGICS**

**О. Л. Шабалина, В. А. Светлова**

**O. L. Shabalina, V. A. Svetlova**

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

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому обоснованию формирования готовности личности к самообразованию. Проведенный анализ педагогической литературы подтверждает необходимость переосмысления проблемы формирования данной готовности в контексте современных задач, стоящих перед российским образованием.

**Abstract.** The article is devoted to theoretical justification of formation of readiness of individual for self-education. The analysis of pedagogical literature proves the need for reconsideration of the idea of formation of this readiness in the context of modern objectives of the Russian education.

**Ключевые слова:** *самообразование, саморазвитие, самообразовательная деятельность, готовность к самообразованию.*

**Keywords:** *self-education, self-development, self-educational activities, readiness for self-education.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Происходящие в обществе экономические и социальные изменения, увеличение информационного потока, повышение социальной мобильности населения, интеграционные процессы в образовании обусловили смену его ведущей парадигмы: от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь».

Обращение к историческому наследию отечественной педагогики позволяет увидеть, что идея готовности личности к самообразованию, столь актуальная сегодня, нашла в нем свое отражение и развитие.

**Материал и методика исследований.** В ходе работы была проанализирована историко-педагогическая литература по проблеме исследования, применялись методы теоретического анализа, индуктивные и дедуктивные методы.

**Результаты исследований и их обсуждение.** В трудах выдающихся мыслителей и педагогов прошлого, таких как Н. М. Карамзин, А. П. Куницын, Н. И. Лобачевский, Н. П. Огарев, Н. И. Пирогов, А. С. Хомяков и другие, отчетливо прослеживается мысль о влиянии образования на становление и развитие личности на протяжении всей жизни человека.

Русский педагог и общественный деятель П. Г. Редкин полагал, что обучение должно быть таково, чтобы ученик приобрел желание и возможность сам идти вперед, когда время учения уже закончится. Сообщаемые знания должны предусматривать возможность их углубления и закладывать основы для дальнейшего самостоятельного изучения предмета.

Стали классикой слова К. Д. Ушинского о том, что воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни. Воспитание и обучение необходимо направлять не только на развитие разума и освоение известного объема сведений, но прежде всего на то, чтобы зажечь стремление к труду и самосовершенствованию. К. Д. Ушинский считал, что в юные годы учение и воспитание призваны составлять главный интерес в жизни человека, но для этого необходимо создание соответствующих педагогических условий [9].

Л. Н. Толстой утверждал, что потребность в образовании заложена в каждом человеке. Необходимо изучать те условия, которые способствуют совпадению стремлений образовывающего и образовываемого.

Д. И. Писарев был уверен, что «мыслящая личность» является идеалом общественного образования. Он отмечал, что свободная, развитая личность, образованная, непрерывно саморазвивающаяся и самообразовывающаяся, может преобразовать жизнь. Учителю необходимо стремиться формировать в личности ребенка готовность к самообразованию. Уже в раннем возрасте ребенку следует дать возможность проявлять самостоятельность мысли, и в этом случае он сможет продвинуться дальше на пути к своему самообразованию [4].

Реализация идеи самосовершенствования личности посредством самообразования рассматривалась известным русским ученым П. Ф. Каптеревым. Согласно его представлениям, главным является самообразование, а вспомогательным – образование. Он считал, что школа окажет наиболее глубокое влияние на учащегося в том случае, когда она поставит образование на почву самообразования и саморазвития и по мере средств и возможности лишь будет помогать этому процессу [2]. П. Ф. Каптерев полагал, что усовершенствование школы будет возможным тогда, когда она станет опираться на основные приемы школьного обучения, которые должны соответствовать естественному ходу самообразования.

Н. И. Кареев в своих трудах, посвященных вопросу самообразования, отмечал, что «школьное образование и индивидуальное самообразование вообще должны идти рука об руку к одной цели, взаимно одно другому помогая». В его понимании занятие самообразованием должно быть дополнением к школьному образованию, оно должно возбуждать желание искать не какие-либо чуждые школе знания, а те же самые, что даются и школой, но только расширенные и углубленные [3]. По мнению Н. И. Кареева, сущность самообразования заключается в самостоятельном приобретении известного запаса идей путем чтения подходящих книг и в самовоспитании, в смысле развития в себе умственной самостоятельности. Соответственно, планомерное формирование готовности личности к самообразованию – необходимое условие саморазвития и самосовершенствования ученика.

В. Д. Сиповский акцентирует внимание на том, что школы – низшая, средняя и высшая – лишь тогда исполняют свое назначение, когда, возбуждая умственный интерес, дают импульс человеку к разумной, сознательной жизни и к самосовершенствованию.

В работах Д. И. Тихомирова также прослеживается данная идея. Он был убежден, что современная ему школа не готовит ученика к дальнейшему саморазвитию и самообразованию: учитель все время руководит учеником, не ослабляя своего руководства до самого конца школьного учения [8]. Он считал, что истинным предназначением школы должно быть развитие в ученике самостоятельности, а чтение предстает как главнейшее орудие на пути самосовершенствования и самообразования.

Важную роль в формировании готовности личности к самообразованию играют учитель и его стремление к самообразованию и самосовершенствованию. Именно этот

аспект выделяли ряд педагогов, они полагали, что самообразование учителя и его готовность к данной деятельности являются необходимым условием успешного формирования данной готовности у учеников.

Д. Д. Семенов отмечал, что в ходе педагогической подготовки народных учителей усилия учительских семинарий должны быть устремлены на то, чтобы развить в будущих народных учителях призвание и любовь к избранному педагогическому поприщу, открыть им путь к педагогическому самообразованию, дать средства сознательно относиться к своей учительской деятельности [5].

По мнению К. П. Яновского, истинный воспитатель должен постоянно заботиться о том, чтобы его слова и дела производили благоприятное впечатление на питомца, невольно заставив его углубиться в самого себя и стремиться к самоусовершенствованию [10]. Это является главной целью, которую всегда должно иметь в виду действительное и правильное воспитание. Учителю необходимо непрерывно заниматься самообразовательной деятельностью, в этом случае формирование готовности личности ученика к самообразованию может быть максимально продуктивным и результативным.

Еще в 1911 году В. Я. Стоюнин отмечал, что современную ему школу критикуют за два, казалось бы, взаимоисключающих недостатка: во-первых, за обилие ненужных, оторванных от жизни знаний; во-вторых, за то, что выпускники школ, поступающие в университеты, обладают ограниченными теоретическими познаниями, что препятствует успешному обучению в высшей школе [7]. В этих условиях преподавателю остается лишь бороться за баллы, занимаясь, по выражению В. Я. Стоюнина, «баллопромышленничеством». Эти слова, написанные более ста лет назад, звучат, к сожалению, вполне современно. В. Я. Стоюнин указывал, что школа должна заботиться не только о формальном развитии ума. Это развитие выступает в качестве средства в стремлении человека к идеалу. Задача школы заключается в том, чтобы поставить юношу на путь самосовершенствования, по которому должен идти просвещенный человек.

В советский период идею самообразования развивала Н. К. Крупская. Она считала, что средством формирования готовности личности к самообразованию является самостоятельная работа учащихся. Соответственно, именно путем самостоятельной работы будет решаться задача подготовки молодежи к самообразованию. В работах Н. К. Крупской, адресованных тем, кто желает заниматься самообразованием, изложены рекомендации по организации самостоятельной работы рациональным образом, по методике изучения книг, пользования справочной литературой, пособиями.

В первой половине 20-х годов XX века в России, в частности в Марийском крае, для школ I ступени создавались программы по самообразованию и самоуправлению [1].

В. А. Сухомлинский в процесс самообразования включал комплектование личной библиотеки и умственный труд дома, наедине с собой. По его мнению, самообразование представляет собой единство овладения знаниями на уроках и той самостоятельной интеллектуальной работы дома над книгой, в которой выражается длительный процесс становления склонностей, способностей для реализации призвания [6]. Педагог придавал большое значение формированию и развитию потребности в самообразовании. Он был убежден, что эта потребность рождается только на основе интересов, увлечений. От увлечения кружковой работой к книге, от книги к своей области научных знаний, от знания к творческому труду – таков путь воспитания и самовоспитания потребности в самообразовании. Самообразование для В. А. Сухомлинского было не механическим пополнением знаний, не замкнутостью и оторванностью от людей, а творческим, осознанным процессом.

М. Н. Скаткин предполагал, что основу самообразования личности составляет не только изучение передового опыта других людей, но и самостоятельное исследование интересующей ее области знания. По мнению отечественного педагога, самообразовательная деятельность личности носит творческий характер, а формирование готовности к самообразованию является залогом совершенствования профессиональной деятельности специалиста.

Монографические исследования А. К. Громцевой, Г. Н. Серикова, Г. М. Коджаспировой, С. В. Юдаковой отражают отдельные аспекты формирования готовности личности к самообразованию. Данные исследователи выявили ряд компонентов, входящих в структуру готовности личности к самообразованию, определили уровни сформированности данной готовности, при этом предметом дальнейшей научной разработки остаются педагогические условия ее формирования.

**Резюме.** В XIX–XX веках отечественные педагоги и мыслители выдвигали идею формирования готовности личности к самообразованию. Здесь в качестве ключевых можно выделить следующие аспекты: неразрывную взаимосвязь и взаимообусловленность процессов образования и самообразования; выдвижение идеала мыслящей личности, способной к самопознанию и самоорганизации; воспитание потребности в самообразовании и самосовершенствовании; необходимость формирования умений и навыков самообразовательной деятельности; эффективность самостоятельной работы как средства самообразования; творческий характер самообразовательной деятельности; роль педагога в формировании готовности личности к самообразованию.

Данная педагогическая проблема сегодня является одной из актуальных, что обусловлено возрастающей ролью самообразования как неотъемлемой составляющей образовательного процесса. В связи с этим возникает необходимость теоретического осмысления и апробации педагогических условий формирования готовности личности к самообразованию, что подтверждает необходимость дальнейших исследований в данном направлении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апакаев, П. А. Развитие народного образования в Марийской автономной области в 20-е годы XX века / П. А. Апакаев // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4 (72). Ч. 2. – С. 8–12.
2. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
3. Кареев, Н. И. Письма к учащейся молодежи о самообразовании / Н. И. Кареев. – 10-е изд. – СПб. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 168 с.
4. Писарев, Д. И. Избранные педагогические сочинения / Д. И. Писарев ; сост. В. В. Большакова. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.
5. Семенов, Д. Д. Избранные педагогические сочинения / Д. Д. Семенов ; под. ред. Н. А. Константинова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 400 с.
6. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. Т. 1 / В. А. Сухомлинский ; сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. – М. : Педагогика, 1979. – 560 с.
7. Стоюнин, В. Я. Педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. – СПб. : Б. и., 1911. – 216 с.
8. Тихомиров, Д. И. Основы дидактики / Д. И. Тихомиров. – СПб. : Тип. И. Скороходова, 1895. – 264 с.
9. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 6 / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – 527 с.
10. Яновский, К. П. Мысли о воспитании и обучении / К. П. Яновский. – СПб. : Б. и., 1900. – 204 с.

УДК 796. 332+796.015.83

**ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ИНТЕРЕСА К ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ  
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА  
К ОБЩЕМУ ФИЗКУЛЬТУРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

**FORMATION OF STUDENTS' INTEREST IN PHYSICAL EDUCATION UNDER  
COMPETENCE APPROACH TO GENERAL PHYSICAL EDUCATION**

**А. З. Шамгуллин**

**A. Z. Shamgullin**

*ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная академия физической культуры,  
спорта и туризма», г. Казань*

**Аннотация.** В статье раскрываются сущность и содержание интереса к физической культуре, критерии и уровни его развития, определяются сущность и содержание физкультурной компетентности выпускника вуза, показаны место и роль интереса к физической культуре в ее развитии и функционировании, теоретически и экспериментально обосновывается комплекс педагогических условий обучения студентов дисциплине «Физическая культура» на основе компетентностного подхода, реализация которого обеспечивает повышение эффективности процесса формирования у них интереса к физической культуре.

**Abstract.** The article reveals the essence of interest in physical culture, criteria and levels of its development, the nature of athletic competence of graduating students, shows the place and role of the interest in physical culture in its development and functioning, theoretically and experimentally justifies the complex of pedagogical conditions of students' training on «Physical Education» discipline on the basis of competence approach, the realization of which provides the process efficiency increase of their interest in physical culture.

**Ключевые слова:** *сущность, содержание, показатели, критерии и уровни развития интереса, физическая культура, студенты, формирование, педагогические условия.*

**Keywords:** *essence, content, indicators, criteria and levels of interest development, physical education, students, formation, pedagogical conditions.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Переход к новой образовательной парадигме компетентностного подхода (*Learning Paradigm*), предполагаемый федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования третьего поколения, требует переосмысления цели и результата общего физкультурного образования как совокупности компетенций, определяющих способность и готовность выпускника вуза к свободному и творческому приобщению к ценностям физической культуры, технологическому обеспечению учебного процесса [2], [4], [5], [6].

Результаты научных исследований и педагогическая практика свидетельствуют о низкой физической активности студентов [1], [8]. Поэтому в «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» в качестве одного из целевых ориентиров развития физической культуры и спорта в нашей стране было определено увеличение доли студентов, систематически занимающихся физической

культурой и спортом, в общей численности данной категории населения с 34,5 в 2008 г. до 60,0 % в 2015 г. и до 80,0 % в 2020 г. [7]. Одним из основных структурных компонентов физкультурной компетентности студентов выступает интерес к занятиям физической культурой, побуждающий и направляющий их к систематическим занятиям физическими упражнениями [3], [8].

Цель нашего исследования заключалась в выявлении и научном обосновании педагогических условий формирования у студентов интереса к физической культуре на основе компетентностного подхода к общему физкультурному образованию.

Для достижения этой цели нами решались следующие задачи:

1. Уточнить сущность интереса к физической культуре и определить содержание, критерии и уровни его развития.
2. Определить сущность и содержание физкультурной компетентности выпускника вуза, выявить место и роль интереса к физической культуре в ее развитии и функционировании.
3. Выявить, теоретически обосновать и экспериментально апробировать комплекс педагогических условий обучения студентов дисциплине «Физическая культура» при реализации компетентностного подхода, обеспечивающего повышение эффективности процесса формирования у них интереса к физической культуре.

**Материал и методика исследований.** Методолого-теоретической основой решения проблемы исследования выступили концептуальные положения контекстного (А. А. Вербицкий) и компетентностного (Э. Ф. Зеер, А. Ю. Татурский и др.) подходов к образовательному процессу, философско-культурологического подхода к формированию физической культуры личности (Л. И. Лубышева, В. К. Бальсевич и др.), психологическая теория деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.), труды отечественных ученых по вопросам формирования мотивации физкультурно-спортивной деятельности (Е. П. Ильин, Г. Д. Бабушкин и др.).

Решение проблемы исследования осуществлялось с применением комплекса научных методов, включающего теоретический анализ и обобщение программно-нормативных документов и научно-методической литературы по проблеме исследования, педагогическое наблюдение, педагогическое тестирование, экспертную оценку, методики психодиагностики, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

**Результаты исследований и их обсуждение.** В соответствии с *первой* задачей исследования нами был осуществлен теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме исследования. На основании результатов этого анализа нами была уточнена сущность интереса к физической культуре. Он является целостной, системно-организованной и личностно обусловленной характеристикой человека как субъекта деятельности, побуждающей и осознанно направляющей его к систематическим занятиям физическими упражнениями для удовлетворения личностно значимых потребностей относительно независимо от внешних ситуативных факторов. В содержании интереса выделяются мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты, которые во взаимодействии между собой обеспечивают его развитие и функционирование. Мотивационный компонент побуждает к активности в форме физических упражнений и обуславливает ее уровень, когнитивный – направляет и регулирует эту активность, а поведенческий – обеспечивает практическую реализацию этой активности. Критериями развития мотивационного компонента интереса к физической культуре является относительная сила мотивов, связанных с потребностями, побуждающими к занятиям физической культурой, когнитивного компонента – владение знаниями о способах выполнения физических упражнений и организации физической активности, поведенческого компонента – владе-

ние способами выполнения физических упражнений, организации физической активности и контроля за уровнем развития двигательных способностей. С учетом содержания мотивационного, когнитивного и поведенческого компонентов выделяются четыре последовательных уровня развития интереса к физической культуре: ситуативный, эмоциональный, рациональный и личностный.

В соответствии со *второй* задачей мы разработали авторское понимание сущности физкультурной компетентности. Она является системно организованной, интегральной характеристикой человека, которая обусловлена предметным содержанием физической культуры как специфического вида человеческой деятельности и свойствами личности как субъекта этой деятельности, и определяет готовность и способность к ее эффективному применению при решении жизненных и профессионально значимых проблем. В содержание физкультурной компетентности входят четыре обязательных и не сводимых друг к другу компонента: мотивационный, когнитивный, поведенческий и личностный. Интерес к физической культуре является составляющей мотивационного компонента физкультурной компетентности. Его роль заключается в побуждении и осознанном направлении человека к занятиям физическими упражнениями для удовлетворения личностно значимых потребностей.

В соответствии с *третьей* задачей исследования нами был выявлен и теоретически обоснован комплекс педагогических условий обучения студентов дисциплине «Физическая культура» на основе компетентностного подхода, реализация которого обеспечивает повышение эффективности процесса формирования у них интереса к физической культуре:

1) включение в содержание физического воспитания видов физических упражнений, которые обеспечивают удовлетворение индивидуального своеобразия потребностей студентов в области физической культуры и спорта. Это осуществляется через включение в содержание учебной программы вариативных модулей. Реализация данного условия обеспечивает формирование внутренних процессуальных мотивов занятий физической культурой;

2) организация и включение студентов в соревновательную деятельность в избранном виде физических упражнений. Это обеспечивается через включение в физкультурно-спортивный блок модульной программы учебных элементов, целью которых является формирование опыта соревновательной деятельности. Реализация данного условия способствует формированию как процессуальных (связанных с потребностями в психической активности в форме соревновательного стресса и в общении в форме сотрудничества и соперничества), так и результативных (связанных с потребностью в достижении успеха, личностном саморазвитии и самореализации) мотивов занятий физической культурой;

3) приоритетность решения образовательных задач физического воспитания. Это обеспечивается через включение в содержание модульной программы теоретических и методических модулей. Реализация данного условия обеспечивает формирование когнитивного компонента интереса к физической культуре, обогащая его знаниями о физической культуре как виде человеческой деятельности, о себе как субъекте этой деятельности, о ценностях современной физической культуры, которые могут быть присвоены личностью;

4) применение системы рейтингового контроля уровня и динамики развития физкультурной компетентности. Это обеспечивается через включение в содержание каждого модуля и каждого учебного элемента заданий различного вида, позволяющих измерить и оценить уровень развития мотивационного, когнитивного, операционного и поведенческого компонентов физкультурной компетентности. Реализация данного условия способствует формированию мотивационного (результативных мотивов, связанных с удовлетворением потребностей во внешнем самоутверждении и личностном саморазвитии), ко-

гнитивного компонентов интереса (знания о степени и причинах рассогласования между целями и результатами физкультурно-спортивной деятельности, об уровне своих возможностей и возможностей своих товарищей);

5) формирование личностного смысла занятий физической культурой через осознание их значимости в личной жизни. Это обеспечивается свободой выбора студентами вариативных модулей учебной программы. Реализация данного условия способствует формированию мотивационного (результативных мотивов, связанных с удовлетворением потребностей во внешнем самоутверждении, личностном саморазвитии, самореализации), когнитивного компонентов интереса (знания о значимости результатов физкультурно-спортивной деятельности для достижения личностно значимых целей).

Для практического обоснования эффективности реализации выделенных педагогических условий в учебном процессе нами был проведен двухгодичный формирующий педагогический эксперимент с участием студентов Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма (г. Казань). В экспериментальную группу (ЭГ) были включены 104 студента (27 юношей и 77 девушек), в контрольную (КГ) – 125 студентов (31 юноша и 94 девушки). На момент начала эксперимента испытуемые обеих групп обучались на первом курсе. Учебный процесс со студентами КГ осуществлялся в рамках традиционных подходов к организации физического воспитания, со студентами ЭГ – с учетом выявленных нами педагогических условий.

У студентов обеих групп в начале и после завершения педагогического эксперимента определялись показатели развития интереса к физической культуре (табл. 1).

Таблица 1

## Критерии и показатели развития интереса к физической культуре

Компоненты интереса и критерии их развития	Показатели	Методики измерения
<i>Мотивационный компонент:</i> относительная сила мотивов занятий физической культурой	Относительная сила мотивов занятий физическими упражнениями: - мотивов долженствования; - внутренних процессуальных мотивов; - внутренних результативных мотивов; - черты характера как мотива	Методика «Мотивы занятий физическими упражнениями»
<i>Когнитивный компонент:</i> владение знаниями физической культуры	Теоретические знания	Педагогическое тестирование
	Организационно-методические знания	Педагогическое тестирование
<i>Поведенческий компонент:</i> владение способами выполнения физических упражнений и организации физической активности, контроля за уровнем двигательных способностей	Двигательные умения выполнять физические упражнения	Метод экспертной оценки
	Организационно-методические умения: - целеполагание; - планирование; - контроль	Педагогическое тестирование
	Двигательные способности: - быстрота; - скоростно-силовые способности; - силовые способности; - двигательная выносливость; - координационные способности	Педагогическое тестирование: - бег 100 м; - прыжок в длину с места; - сгибание-разгибание рук в упоре лежа (девушки); - подтягивание на перекладине (юноши); - бег 3000 м (юноши); - бег 2000 м (девушки); - челночный бег 3x10 м

Установлено, что в начале эксперимента обе группы студентов были относительно однородными по показателям интереса к физической культуре.

За два года эксперимента относительная сила **мотивов** занятий физической культурой у студентов КГ существенно не изменилась. У студентов ЭГ существенно снизилась роль мотивов долженствования в побуждении к занятиям физическими упражнениями (от 14,1 до 8,8 балла у юношей и от 14,5 до 10,6 балла у девушек). Относительная сила внутренних процессуальных мотивов сохранилась на прежнем уровне. Наряду с этим существенно повысилась значимость внутренних результативных мотивов: у юношей – от 8,1 до 9,4 балла ( $P<0,05$ ), у девушек – от 8,2 до 9,3 балла ( $P<0,05$ ). Среди юношей более значимой стала роль свойств личности как фактора, обуславливающего положительное действенное отношение к занятиям физической культурой, – от 2,6 до 5,4 балла ( $P<0,05$ ). В целом большинство студентов ЭГ перешли на эмоциональный и рациональный уровни развития мотивационного компонента интереса.

Средний показатель развития **когнитивного компонента** интереса к физической культуре у юношей и девушек КГ за время эксперимента повысился от 3,8 до 5,4 балла и от 4,3 до 6,3 балла соответственно. Показатели когнитивного компонента студентов ЭГ повысились более существенно: у юношей – от 3,9 до 8,2 балла, у девушек – от 4,3 до 8,2 балла. Поэтому большинство студентов ЭГ отличались после эксперимента рациональным уровнем развития когнитивного компонента – они с достаточной полнотой осознавали и понимали биологические, педагогические и социально-психологические закономерности и механизмы воздействия физических упражнений на человека.

За два года занятий физической культурой в рамках учебной программы показатели **поведенческого** компонента у большинства студентов КГ повысились: от 4,9 до 6,6 балла среди юношей и от 4,8 до 6,2 балла среди девушек, т. е. достигли репродуктивного уровня развития.

Следует обратить внимание на более высокие темпы прироста этих показателей у студентов ЭГ: у юношей – от 4,9 до 8,3 балла, у девушек – от 5,0 до 8,2 балла. Благодаря этому они после эксперимента имели существенное преимущество в уровне развития поведенческого компонента интереса к физической культуре по сравнению со студентами КГ: 8,3 против 6,6 балла у юношей и 8,2 против 6,2 балла у девушек соответственно. Большинство студентов отличались рациональным уровнем развития поведенческого компонента – выполнение физических упражнений и способов организации самостоятельных занятий этими упражнениями осуществлялось на базе знания и понимания, лежащих в их основе закономерностей и механизмов.

В начале эксперимента двигательные способности у студентов обеих групп находились на среднем уровне и уровне ниже среднего. За время эксперимента показатели быстроты и координационных способностей у студентов обеих групп существенно не изменились. У студентов ЭГ повысились показатели скоростно-силовых и силовых способностей и двигательной выносливости. Благодаря высоким темпам прироста студенты ЭГ отличались после эксперимента существенным преимуществом в уровне развития скоростно-силовых, силовых и координационных способностей и двигательной выносливости. Наблюдаемые у студентов ЭГ результаты в тестовых упражнениях соответствуют среднему уровню развития двигательных способностей.

В последнем (четвертом) учебном семестре, завершающем педагогический эксперимент, физическая активность у юношей и девушек КГ существенно снизилась – до 12,9 и 12,6 занятий ( $P<0,01$ ). Среди студентов ЭГ наблюдалась противоположная тенденция.

У юношей показатели самостоятельной физической активности повысились в среднем от 15,8 до 21,7 занятий, у девушек – от 16,6 до 20,4 занятий ( $P < 0,01$ ). Показатели посещаемости занятий студентами КГ также снизились: до 27,0 занятий у юношей и до 26,8 занятий у девушек, а ЭГ, напротив, повысились: до 32,6 занятий у юношей и 31,8 занятий у девушек. Интерес студентов КГ к учебным занятиям по физической культуре также существенно снизился: от 2,38 до 2,12 балла у юношей и от 2,15 до 1,80 балла у девушек, у студентов экспериментальной группы, напротив, наблюдалось существенное повышение данного показателя: у юношей – от 2,33 до 3,46 балла, у девушек – от 2,10 до 3,40 балла.

**Резюме.** Формирование у студентов интереса к физической культуре обеспечивается реализацией в процессе общего физкультурного образования комплекса педагогических условий, содержащего: 1) включение в содержание общего физкультурного образования видов физических упражнений, которые обеспечивают удовлетворение индивидуального своеобразия потребностей студентов в области физической культуры и спорта; 2) вовлечение студентов в соревновательную деятельность в учебное и внеучебное время; 3) приоритетную направленность учебного процесса по дисциплине «Физическая культура» на решение образовательных задач; 4) мониторинг физкультурной компетентности студентов на основе системы рейтингового контроля; 5) формирование у студентов личностного смысла занятий физической культурой.

Выполнение этих условий при реализации компетентностного подхода к общему физкультурному образованию обеспечивает повышение у большинства студентов интереса к физической культуре до рационального уровня развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антропов, А. И. Физическое воспитание в вузе с учетом спортивных интересов студентов и этнокультурных традиций : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. И. Антропов. – Улан-Удэ, 2006. – 25 с.
2. Гилязиева, С. Р. Формирование физкультурно-спортивной компетентности будущих менеджеров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Р. Гилязиева. – Челябинск, 2004. – 22 с.
3. Драндров, Г. Л. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у взрослого населения / Г. Л. Драндров, В. А. Бурцев, М. Н. Кудяшев // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). Ч. 2. – С. 51–57.
4. Кабышева, М. И. Повышение предметной компетентности (на материале физической культуры студентов технического вуза) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. И. Кабышева. – Калининград, 2000. – 20 с.
5. Погодин, В. В. Дидактические условия формирования компетентности в области физической культуры учащихся профессиональных училищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. В. Погодин. – Ульяновск, 2007. – 23 с.
6. Смирнова, Е. И. Развитие общекультурных компетенций студентов педагогического вуза в физкультурной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. И. Смирнова. – Омск, 2012. – 24 с.
7. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 07 августа 2009 г. № 1101-р) // Собрание законодательства РФ. – 2009. – № 33. – Ст. 4110.
8. Шилько, В. Г. Педагогические основы формирования физической культуры студентов / В. Г. Шилько. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2001. – 194 с.

УДК 37.014.521:271.2(470.344)

**ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ  
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО (ПРАВОСЛАВНОГО) ВОСПИТАНИЯ  
УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В ЧУВАШСКОМ КРАЕ  
В 60-х ГОДАХ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

**FACTORS OF EFFECTIVE DEVELOPMENT  
OF SPIRITUAL AND MORAL (ORTHODOX) EDUCATION  
OF STUDENTS IN THE CHUVASH REGION  
IN THE 60s OF THE 19<sup>th</sup> CENTURY – BEGINNING OF THE 20<sup>th</sup> CENTURY**

**А. С. Шорнов**

**A. S. Shornov**

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

**Аннотация.** Определены условия и факторы развития духовно-нравственного (православного) воспитания учащейся молодежи в Чувашском крае в 60-х годах XIX века – начале XX века.

**Abstract.** The article determines the conditions and factors of development of spiritual and moral (Orthodox) education of students in the Chuvash region in the 60s of the 19<sup>th</sup> century – beginning of the 20<sup>th</sup> century.

**Ключевые слова:** *православное воспитание, духовно-нравственное воспитание, Симбирская школа, Чувашский край, дифференцируемый подход.*

**Keywords:** *Orthodox education, spiritual and moral education, Simbirsk school, Chuvash region, differentiable approach.*

**Актуальность исследуемой проблемы.** Обеспечение духовно-нравственного воспитания граждан России является одной из ключевых задач современной государственной образовательной политики Российской Федерации.

Новый федеральный государственный стандарт общего образования ставит одной из задач духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся на ступени начального образования и, как результат, «формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий» [13]. Выполняя данную задачу, современной многонациональной школе необходимо учитывать региональные и культурные особенности, а также историко-педагогический опыт духовно-религиозного воспитания учащихся всех народов. Не является исключением и народ Чувашии, что и определяет актуальность данного исследования.

Изучая состояние школы и общества в Чувашском крае в конце XIX – начале XX века, мы заметили, что православное воспитание развивалось достаточно эффективно. Выявление факторов эффективности данного развития является целью данного исследования.

**Материал и методика исследований.** Достижение поставленной цели требует обращения к историческим источникам, как к опубликованным, так и к архивным.

В процессе исследования были использованы общенаучные (анализ, синтез, сравнение, систематизация) и специфические методы историко-педагогического исследования (реконструкция, описание и объяснение).

**Результаты исследований и их обсуждение.** Духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи изучалось многими учеными, такими как Е. Е. Алтынкович [2], В. И. Павлов [11], Г. С. Дулина [10], Е. Ю. Баймяшкина [3], Р. К. Акчулпанова [1] и другие. Предметом нашего исследования было изучение состояния духовно-нравственного (православного) воспитания учащейся молодежи в Чувашском крае в 60-х годах XIX – начале XX века. В результате мы выделили основные педагогические условия, факторы эффективного развития духовно-нравственного (православного) воспитания.

Первым педагогическим условием (фактором) эффективного развития духовно-нравственного (православного) воспитания учащейся молодежи является активное содействие, поддержка и заинтересованность в развитии православного воспитания со стороны руководящих субъектов.

Справедливо будет замечено, что духовно-религиозное воспитание являлось одним из приоритетных направлений развития общества, которое было возведено в ранг государственной политики. Усиление исламской пропаганды и ее влияния в Чувашском крае привело к тому, что правительство и православные ведомства поддержали политику христианизации для прочного насаждения христианства между чувашами. Довольно ярко это видно на примере Симбирской чувашской учительской школы [12]. В Положении о данной школе сказано: «Симбирская чувашская учительская школа имеет цель – приготовление учителей для начальных чувашских училищ в видах распространения религиозно-нравственного, православно-русского просвещения среди чувашского населения» [4]. Из данного Положения следует, что школа была инструментом распространения религиозно-нравственного, православно-русского просвещения среди чувашского населения, что и являлось одним из приоритетных направлений деятельности школы. После того как Симбирская чувашская учительская школа была переименована в Симбирскую русско-чувашскую учительскую семинарию, ее положение несколько изменилось: «Симбирская русско-чувашская учительская семинария имеет цель – приготовление учителей для начальных русских и чувашских училищ в видах распространения религиозно-нравственного, православно-русского просвещения среди чувашского населения» [5]. Как видно из данного Положения, цель деятельности семинарии была несколько шире, чем у школы, в части приготовления учителей уже не только для чувашских училищ, но и для русских. Но семинария по-прежнему была призвана содействовать распространению религиозно-нравственного, православно-русского просвещения среди чувашского населения, что являлось одним из приоритетных направлений деятельности семинарии.

Рассматривая вопрос о состоянии православного воспитания, мы заметили, что в описании преподаваемых предметов Симбирской чувашской школы, равно как и в описании курса семинарии, на первом месте всегда упоминается предмет «Закон Божий», что

является еще одним аргументом в пользу того, что приоритетным направлением деятельности данных учебных заведений было православное воспитание. Вместе с тем, анализируя содержание образования в семинарии И. Я. Яковлева, мы заметили, что общее число еженедельных уроков, отведенных на преподавание Закона Божия, равно 17, из которых 7 – в подготовительных классах и 10 – в штатных классах. Для сравнения: из общего числа еженедельных уроков в семинарии (180) больше часов отводилось только на русский язык с церковно-славянским (35) и математику (24), столько же уроков – на предмет «Физика, химия и естествознание с методикой» (17), на занятия пением и чувашским языком – 12 уроков. Но стоит также обратить внимание на то, что православное воспитание не заканчивалось на 17 еженедельных уроках Закона Божия. Так, например, на уроках чувашского языка учащиеся не только знакомились с законами языка (грамматика) и переводили тексты с русского на чувашский язык и обратно, но и читали книги Священного Писания и религиозно-нравственного содержания [8].

Со стороны государства и администрации семинарии проявлялось активное содействие, поддержка и заинтересованность в развитии православного воспитания. Об этом говорят данные по распределению финансов семинарии. Директор семинарии имел зарплату 4050 рублей, из которых 450 – за проведение 6 уроков. Законоучитель, имевший высшее образование и преподававший Закон Божий, имел вторую по величине зарплату – 2400 рублей, из которых 600 – за исполнение пастырских обязанностей (без высшего образования – 1350 рублей без учета исполнения пастырских обязанностей, в сумме 1950 рублей). Учителя же научных предметов получали наименьшую зарплату – 1800 рублей. Также на содержание церкви было выделено 300 рублей. Замечена определенная динамика развития в том, что ранее, когда учреждение еще являлось школой, законоучитель наравне с другими учителями получал зарплату в размере 600 рублей, а на содержание домового храма выделялось 240 рублей. Таким образом, с преобразованием школы в семинарию поднимался статус и уровень законоучителя, в чем можно заметить растущую заинтересованность руководства образовательного учреждения в православном воспитании учащихся.

Помимо зарплаты законоучитель семинарии, как и учителя научных предметов, чувашского языка, сельского хозяйства, пения, графического искусства и ручного труда, имел право на получение из Государственного казначейства четырех пятилетних прибавок к содержанию по 400 рублей в год (если без высшего образования, то 180 рублей в год). Что же касается данного Положения, в школе законоучитель и преподаватели наук пользовались правами и преимуществами по службе, а также пенсией и единовременным пособием, предоставляемым учителям городских училищ Министерства народного просвещения.

Таким образом, активное содействие руководящих субъектов и поддержка с их стороны способствовали эффективному развитию духовно-нравственного (православного) воспитания учащейся молодежи.

Вторым педагогическим условием (фактором) эффективного развития духовно-нравственного (православного) воспитания учащейся молодежи является система высоких требований к личности и профессиональной компетенции педагога, осуществлявшего непосредственно православное воспитание.

Законоучитель школы избирался «по предварительному соглашению с епархиальным начальством из духовных лиц, получивших богословское образование в Духовной академии или семинарии» [4]. Что же касается Симбирской русско-чувашской учительской семинарии, то здесь законоучитель православного исповедания избирался «из ду-

ховных лиц, природных чуваш или русских, знающих чувашский язык, получивших богословское образование, преимущественно высшее, но во всяком случае не ниже среднего, и по предварительному соглашению с местным епархиальным начальством» [6]. Законоучитель семинарии не мог иметь прихода.

Из вышеописанного Положения о школе и семинарии в части должности законоучителя православного исповедания наиболее актуальны в ходе данного исследования следующие аспекты. Во-первых, законоучитель избирался, как сказано в Положении, из духовных лиц. Не впадая в долгие рассуждения о том, как лицо признавалось духовным, заметим, что должность законоучителя мог занять не любой человек, причем даже не любой грамотный человек. Законоучитель должен был обладать определенными нравственными качествами личности, чтобы его могли признать духовным лицом. Поскольку законоучитель избирался по соглашению с местным епархиальным начальством, то и определять духовность того или иного кандидата должны были руководство школы и епархиальное начальство. У второго был свой критерий определения духовности лица, вытекающий из Христианского Священного Писания. В Библии в Первом послании к Тимофею (в 3 главе) упоминаются следующие качества духовных лиц (или лиц, занимающих ту или иную должность): «должен быть непорочен, одной жены муж, трезв, целомудрен, благочинен, честен, страннолюбив, учителен, не пьяница, не бийца, не сварлив, не корыстолюбив, но тих, миролюбив, не сребролюбив, хорошо управляющий домом своим, детей содержащий в послушании со всякою честностью; не должен быть из новообращенных, чтобы не возгордился и не подпал осуждению с дьяволом. Надлежит ему также иметь доброе свидетельство от внешних... И таких надобно прежде испытывать, потом, если беспорочны, допускать до служения... Ибо хорошо служившие приготавливают себе высшую степень и великое дерзновение в вере во Христа Иисуса» (Библия, Первое послание к Тимофею, 3 глава, 213 стихи). Как видно из вышеописанного, для признания кандидата духовным учителем он должен был обладать определенными нравственными качествами личности.

Во-вторых, законоучитель избирался по соглашению с местным епархиальным начальством. Как уже было отмечено, при выборе законоучителя важным аргументом было мнение епархиального начальства о кандидате, которое, в свою очередь, обращало особое внимание на духовность и нравственные качества личности законоучителя [14].

В-третьих, к образованию законоучителя предъявлялись определенные требования. Законоучитель школы должен был иметь богословское образование Духовной академии или семинарии. А законоучитель семинарии должен был иметь «богословское образование, преимущественно высшее, но во всяком случае не ниже среднего» [6]. Более того, даже зарплата законоучителя семинарии с высшим образованием отличалась от зарплаты учителя Закона Божия без высшего образования – она была больше на 250 рублей. Это говорит о том, что данное требование являлось немаловажным. Человек, получивший богословское образование, профессионально подготовлен, компетентен в преподавании Закона Божия, мог качественнее и полнее провести урок и ответить на интересующие воспитанников вопросы, чем законоучитель без образования. Таким образом, предъявлялись требования не только к качествам личности законоучителя, но и к его компетентности и профессионализму.

В-четвертых, к законоучителю семинарии предъявлялось требование отсутствия прихода. Он должен был быть полностью посвящен делу православного воспитания уча-

щихся, преподаванию Закона Божия и исполнению пастырских обязанностей по отношению к воспитанникам. Наличие прихода определенно бы сказывалось на качестве православного воспитания в семинарии.

В-пятых, важным необходимым требованием к законоучителю было знание чувашского языка либо, как сказано в Положении, он должен был быть из природных чувашей. Данная характеристика также относится к профессиональным качествам законоучителя. Чуваша может качественно научить либо чуваш, либо человек, знающий чувашский язык. В этом проявляется влияние просветительской системы Н. И. Ильминского, в которой одним из ключевых пунктов было преподавание на родном языке инородцев.

В-шестых, особо ценились законоучителя, имевшие опыт работы. Об этом свидетельствует следующий довольно занимательный факт. Если ко времени преобразования Симбирской чувашской школы в семинарию работающий в данной школе законоучитель не имел высшего образования, то его зарплата в семинарии была приравнена к зарплате законоучителя с высшим образованием. Руководство школы ценило своих преподавателей. И что особо важно в ходе рассмотрения вопроса о должности законоучителя – для руководства школы главным являлось наличие опыта у преподавателя Закона Божия. Если законоучитель без высшего образования уже давно пастырствовал над воспитанниками школы, то ему готовы были платить как имеющему высшее образование, поскольку у него уже был налажен контакт с учащимися, он уже знал, как эффективно воспитывать учащихся.

Также важным являлось то, что учителями научных предметов семинарии могли быть только лица православного исповедания. Это говорит о том, что особые требования предъявлялись не только к законоучителю, но и к другим учителям, хоть и косвенно, осуществлявшим православное воспитание.

Таким образом, выдвижение высоких требований к личности и профессиональной компетенции педагога, осуществлявшего непосредственно православное воспитание, содействовало развитию духовно-нравственного (православного) воспитания учащейся молодежи.

Третьим педагогическим условием (фактором) эффективного развития духовно-нравственного (православного) воспитания учащейся молодежи является реализуемый в процессе обучения и воспитания индивидуальный дифференцируемый подход к воспитанникам.

В Чувашском государственном историческом архиве в 207 фонде содержится переписка Ивана Яковлевича Яковлева с епископом Симбирским о распространении среди чувашского населения магометанской веры, датированная сентябрем 1907 года. В ходе рассмотрения вопроса о состоянии православного воспитания учащихся данная переписка представляет собой очень ценный материал. Законоучитель Симбирской чувашской школы сообщает о том, что в первый класс были приняты мальчики, окончившие начальную школу, а не двухклассное училище, как было прежде. Эти воспитанники не отличались надлежащим развитием и плохо владели русской речью. Тогда было принято решение, касающееся преподавания «Священной истории Ветхого Завета». Для изучения данной дисциплины был выбран учебник под авторством Дмитрия Соколова «Священная история Ветхого Завета в курсе гимназий» со специальным подходом: из курса были вычеркнуты наиболее затруднительные, по мнению законоучителя школы, темы. Были пропущены следующие эпизоды Священной истории (в скобках указан номер параграфа в учебнике Соколова):

- 1) завет Бога с Авраамом (§ 13);
- 2) пророчество Иакова о судьбе его сыновей и смерть его (§ 25);

- 3) Девора и Варак (§ 43);
- 4) царствование Иеровоама. Религиозный раскол, им произведенный. Преемники его (§ 59);
- 5) слабость и нечестие Ровоама и благочестивое царствование Асы (§ 60);
- 6) история царствования преемников Иосафата (§ 62);
- 7) история царствования Иорама и Ииуя (§ 63);
- 8) история царствования Ахаза и Манассии (§ 67) и другие [7].

Также из § 61 пропускались истории Ахава и Охозии, но оставлено все, касающееся пророка Илии.

Интересен тот факт, что в этой же переписке было замечено: «кроме изучения Священной истории придется обратить внимание на изучение молитвы, так как на экзамене в начальном занятии обнаружилось, что добрая половина не умеет ни правильно читать молитвы, ни объяснять...» [7]. Как видно из этих высказываний, в Симбирской чувашской школе в процессе преподавания и воспитания учитывались индивидуальные особенности учащихся, программу адаптировали под учеников, чтобы достичь цели эффективного образования и духовно-нравственного воспитания. В этой же переписке говорилось, что на изучение молитвы не отводилось особых уроков, но уделялось «несколько минут, которые оставались свободными в классе по урокам Священной истории» [7].

Говоря об осуществлении дифференцированного подхода в обучении и воспитании, нельзя оставить незамеченным еще один очень важный факт. В архивном фонде Симбирской чувашской школы (фонд 207, опись 1, дело 344) имеется дело о крещении одного из воспитанников школы в апреле 1902 года. Некто Молянов, «родом из чувашязычников» [9], учился уже третий год в школе и уверовал в Господа Иисуса Христа. 9 апреля 1902 года им было написано прошение о преподании ему святого водного крещения, и что он получил письменное согласие и на следующий же день был крещен. В школе Яковлева законоучитель был призван быть не только учителем, но и наставником, пастырем, блюстителем, духовным отцом воспитанников. А осуществлять пастырскую опеку и заботу без индивидуального подхода невозможно, поскольку это уже не будет являться пастырством. Так как в школу принимались как крещенные, так и некрещенные чуваша, то и забота об обеих этих группах должна была быть особой. Это говорит не только об эффективности духовно-нравственного воспитания, но и об успешности миссионерской проповеднической деятельности школы в отношении учеников и о том, что в Симбирской школе воспитание осуществлялось по принципу индивидуального подхода.

Таким образом, дифференцированный подход к воспитанникам способствовал более качественному осуществлению духовно-нравственного (православного) воспитания.

**Резюме.** В ходе изучения состояния духовно-нравственного (православного) воспитания учащейся молодежи в Чувашском крае в 60-х годах XIX – начале XX века нами были выделены основные педагогические условия (факторы) эффективного развития духовно-нравственного (православного) воспитания:

- 1) активное содействие, поддержка и заинтересованность в развитии православного воспитания со стороны руководящих субъектов;
- 2) система высоких требований к личности и профессиональной компетенции педагога, осуществлявшего непосредственно православное воспитание;
- 3) осуществляемый в процессе обучения и воспитания дифференцированный подход к воспитанникам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акчулпанова, Р. К. Подготовка будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию учащихся на основе изучения башкирского народного эпоса «Урал-батыр» / Р. К. Акчулпанова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 2 (74). Ч. 2. – С. 3–6.
2. Алтынкович Е. Е. Проблемы формирования духовно-нравственных качеств личности / Е. Е. Алтынкович // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 2 (70). Ч. 2. – С. 12–16.
3. Баймяшкина Е. Ю. Этнопедагогика в системе духовно-нравственного воспитания студентов педагогических вузов / Е. Ю. Баймяшкина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). Ч. 1. – С. 3–7.
4. Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР). – Ф. 207. – Оп. 4. – Д. 2. – Л. 1–2.
5. ГИА ЧР. – Ф. 207. – Оп. 4. – Д. 10. – Л. 1.
6. ГИА ЧР. – Ф. 207. – Оп. 4. – Д. 10. – Л. 8.
7. ГИА ЧР. – Ф. 207. – Оп. 3. – Д. 1. – Л. 8–10.
8. ГИА ЧР. – Ф. 207. – Оп. 4. – Д. 10. – Л. 17.
9. ГИА ЧР. – Ф. 207. – Оп. 1. – Д. 344. – Л. 1.
10. Дулина, Г. С. Проблемы психолого-педагогического воспитания современной молодежи в рамках религиозной, духовно-нравственной культуры / Г. С. Дулина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). Ч. 1. – С. 39–43.
11. Павлов, В. И. Подготовка студентов к использованию потенциала религиозной культуры в духовно-нравственном воспитании учащихся / В. И. Павлов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 1 (69). Ч. 2. – С. 124–128.
12. Романова, Т. В. Симбирская чувашская учительская школа и ее роль в просвещении чувашского народа / Т. В. Романова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2008. – № 1 (57). – С. 131–135.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
14. Федорова, И. А. Развитие личностных качеств воспитанников в Симбирской чувашской учительской школе / И. А. Федорова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2008. – № 1 (57). – С. 149–151.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**  
**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**

*Айыжы Елена Валерьевна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории и археологии Тувинского государственного университета, г. Кызыл

*Ayuzhy, Elena Valeryevna* – Candidate of History, Associate Professor, Department of General History and Archaeology, Tuvin State University, Kyzyl

*Антонов Юрий Григорьевич* – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой финно-угорских литератур Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, г. Саранск

*Antonov, Yuri Grigoryevich* – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Finno-Ugric Literatures, N. Ogarev Mordovia State University, Saransk

*Базырчан Анай-Хаак Орлан-ооловна* – аспирант кафедры этнологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, г. Москва

*Bazyrchap, Anya-Khaak Orlan-oolovna* – Post-graduate Student, Department of Ethnology, M. Lomonosov Moscow State University, Moscow

*Булычева Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и финно-угорского языкознания Удмуртского государственного университета, г. Ижевск

*Bulycheva, Elena Aleksandrovna* – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of General and Finno-Ugric Linguistics, Udmurt State University, Izhevsk

*Васиярова Ольга Александровна* – аспирант кафедры филологии, издательского дела и редактирования Ульяновского государственного технического университета, г. Ульяновск

*Vasiyarova, Olga Aleksandrovna* – Post-graduate Student, Department of Philology, Editing and Publishing, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk

*Воронцова Наталья Борисовна* – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

*Vorontsova, Natalya Borisovna* – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

*Галыня Анжелика Вячеславовна* – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

*Galynya, Anzhelika Vyacheslavovna* – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

*Гусева Татьяна Константиновна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, г. Москва

*Guseva, Tatyana Konstantinovna* – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, M. Sholokhov Moscow State University for Humanities, Moscow

*Дмитриев Андрей Евгеньевич* – аспирант кафедры отечественной истории имени А. В. Арсентьевой Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

*Dmitriev, Andrey Evgenyevich* – Post-graduate Student, Department of Russian History named after A. V. Arsentyeva, I. Ulyanov Chuvash State University, Russia, Cheboksary

*Жучкова Ирина Игоревна* – ассистент кафедры английского языка Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск

*Zhuchkova, Irina Igorevna* – Assistant, Department of English Language, I. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk

*Зайцева Татьяна Ивановна* – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой удмуртской литературы и литератур народов России Удмуртского государственного университета, г. Ижевск

*Zaytseva Tatyana Ivanovna* – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Udmurt Literature and Literature of the Peoples of Russia, Udmurt State University, Izhevsk

*Захаров Алексей Михайлович* – студент Института управления и территориального развития Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

*Zakharov, Aleksey Mikhailovich* – Student, Institute of Economics and Regional Development, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

*Иванова Ангелина Валерьевна* – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры прикладной математики и информатики Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

*Ivanova, Angelina Valeryevna* – Candidate of Pedagogics, Senior Lecturer, Department of Applied Mathematics and Computer Science, Mari State University, Yoshkar-Ola

*Ильин Андрей Евгеньевич* – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

*Ilyin, Andrey Evgenyevich* – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

*Картузов Алексей Владимирович* – аспирант кафедры отечественной и региональной истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

*Kartuzov, Aleksey Vladimirovich* – Post-graduate Student, Department of National and Regional History, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

*Каташев Валерий Георгиевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

*Katashev, Valery Georgievich* – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

*Киселев Геннадий Михайлович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-научного образования, первый проректор Московского регионального социально-экономического института, г. Москва

*Kiselev, Gennady Mikhailovich* – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Natural-Scientific Education, First Pro-rector, Moscow Regional Social and Economic Institute, Moscow

*Комелина Валентина Александровна* – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории и методики профессионального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

*Komelina, Valentina Aleksandrovna* – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Professional Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

*Королькова Галина Леонидовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

*Korolkova, Galina Leonidovna* – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Literature, I. Yakovlev Chuvash State University, Cheboksary

*Корсакова Екатерина Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры восточных языков Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

*Korsakova, Ekaterina Vladimirovna* – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Eastern Languages, A. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

*Кроленко Ольга Николаевна* – соискатель кафедры системного анализа и управления Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Санкт-Петербург

*Krolenko, Olga Nikolaevna* – Applicant, Department of System Analysis and Control, Saint-Petersburg State Polytechnic University, St. Petersburg

*Лыткина Елена Васильевна* – соискатель кафедры педагогики Коми государственного педагогического института, г. Сыктывкар

*Lytkina, Elena Vasilyevna* – Applicant, Department of Pedagogics, Komi State Pedagogical Institute, Syktyvkar

*Максимова Ольга Григорьевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных наук Чебоксарского института экономики и менеджмента (филиала) Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, г. Чебоксары

*Maksimova, Olga Grigoryevna* – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Social Sciences and Humanities, Cheboksary Institute of Economy and Management (Branch), Saint Petersburg State Polytechnic University, Cheboksary

*Мерзон Елена Ефимовна* – кандидат педагогических наук, директор филиала Казанского (Приволжского) федерального университета в г. Елабуге

*Merzon, Elena Efimovna* – Candidate of Pedagogics, Director of the Branch of Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga

*Минеева Елена Константиновна* – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной истории имени А. В. Арсентьевой Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

*Mineeva, Elena Konstantinovna* – Doctor of History, Professor, Department of Russian History named after A. V. Arsentyeva, I. Ulyanov Chuvash State University, Russia, Cheboksary

*Московцев Сергей Гаврилович* – аспирант кафедры теории и методики профессионального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

*Moskovtsev, Sergey Gavrilovich* – Post-graduate Student, Department of Theory and Methods of Professional Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

*Орехова Анастасия Владимировна* – аспирант кафедры географии и методики обучения географии Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

*Orekhova, Anastasia Vladimirovna* – Post-graduate Student, Department of Geography and Methods of Teaching Geography, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

*Светлова Валентина Анатольевна* – аспирант кафедры педагогики и методики начального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

*Svetlova, Valentina Anatolyevna* – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Methods of Primary Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

*Скворцова Ольга Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры чувашской литературы Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

*Skvortsova, Olga Vladimirovna* – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Chuvash Literature, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

*Терентьева Татьяна Петровна* – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

*Terentyeva, Tatyana Petrovna* – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

*Урачаева Татьяна Сергеевна* – аспирант кафедры отечественной и региональной истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

*Urachaeva, Tatyana Sergeevna* – Post-graduate Student, Department of Russian and Regional History, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

*Фомин Эдуард Валентинович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары

*Fomin, Eduard Valentinovich* – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Humanities and Social and Economic Disciplines, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary

*Хабибуллина Айгуль Фанзатовна* – аспирант отдела литературоведения Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань

*Khabibullina, Aygul Fanzatovna* – Post-graduate Student, Department of Literary Criticism, Institute of Literature and Art, G. Ibragimov Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan

*Хитрюк Вера Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Барановичского государственного университета, г. Барановичи (Республика Беларусь)

*Khitryuk, Vera Valeryevna* – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics, Baranovichi State University, Baranovichi (Republic of Belarus)

*Хрисанова Елена Геннадьевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

*Khrisanova, Elena Gennadyevna* – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

*Червова Альбина Александровна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, математики и методики обучения Ивановского государственного университета, Шуйского филиала; профессор кафедры кристаллографии и экспериментальной физики Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород

*Chervova, Albina Aleksandrovna* – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Physics, Mathematics and Methods of Teaching, Ivanovo State University, Shuya Branch; Professor, Department of Crystallography and Experimental Physics, N. Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, Nizhny Novgorod

*Шабалина Ольга Леонидовна* – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

*Shabalina, Olga Leonidovna* – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Methods of Primary Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

*Шамгуллин Альфред Зирякович* – старший преподаватель кафедры теории и методики спортивных дисциплин Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, г. Казань

*Shamgullin, Alfred Ziryakovich* – Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Sports Disciplines, Volga Region Academy of Physical Culture, Sports and Tourism, Kazan

*Шеянова Светлана Васильевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры финно-угорских литератур Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, г. Саранск

*Sheyanova, Svetlana Vasilyevna* – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Finno-Ugric Literatures, N. Ogarev Mordovia State University, Saransk

*Шорнов Алексей Сергеевич* – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

*Shornov, Aleksey Sergeevich* – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

*Юзмухаметова Ландыш Нургаяновна* – аспирант кафедры русской литературы и методики преподавания Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

*Yuzmukhametova, Landysh Nurgayanovna* – Post-graduate Student, Department of Russian Literature and Methods of Teaching, Institute of Philology and Arts, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

*Якимова (Афанасьева) Екатерина Романовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры чувашского и сравнительного литературоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

*Yakimova (Afanasyeva), Ekaterina Romanovna* – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Chuvash and Comparative Literary Studies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРЕДСТАВЛЯЕМЫМ ДЛЯ ОПУБЛИКОВАНИЯ В «ВЕСТНИКЕ ЧГПУ ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА»

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. Публикуются статьи по следующим отраслям науки: 01 – физико-математические науки; 03 – биологические науки; 07 – исторические науки и археология; 10 – филологические науки; 13 – педагогические науки.

Не публикуются крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

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 (не менее 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; адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail; рабочий адрес и e-mail; шифр специальности, по которой выполняется работа (согласно номенклатуре специальностей научных работников). Авторы должны собственноручно поставить подпись, которая означает их согласие на передачу прав на издание и распространение содержащейся в статье инфор-

мации 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 следующие документы:

а) рецензия специалиста в области исследования (доктора наук, профессора);

б) экспертное заключение от организации, представляющей статью к публикации, о возможности опубликования материалов исследования в открытой печати, подтверждающее, что статья оригинальная, ранее нигде не опубликована и не представлена к публикации в других журналах и не содержит никакой секретной информации;

в) отзыв научного руководителя и справка с места учебы, подтверждающая обучение в аспирантуре на бюджетной основе, с указанием сроков обучения, подписанная руководителем организации (для аспирантов).

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. Статья должна быть напечатана на одной стороне листа формата А4 с полями: слева 3 см, справа, сверху и снизу 2 см.

2. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. 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.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 16 страниц компьютерного исполнения.

4. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовок, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

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 подрисовочные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Кегль текста в схемах – 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 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 менее 10 источников) приводится в виде алфавитного списка по действующему ГОСТу (ГОСТ 7.1-2003). Не допускаются ссылки на неопубликованные работы. Ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Айыжы Е. В., Базырчап А.-Х. О.</i>	История изучения культа природы у тувинцев в дореволюционный период .....	3
<i>Дмитриев А. Е., Минеева Е. К.</i>	Создание первых школ-интернатов для слепых и глухонемых детей в Чувашской АССР .....	12
<i>Картузов А. В.</i>	Историография проблем реализации электоральной политики в Чувашской Республике в 1991–2012 гг. ....	17
<i>Урачаева Т. С.</i>	Приоритетный национальный проект «Образование»: программа и итоги реализации в Чувашской Республике в 2009–2011 гг. ....	26

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Антонов Ю. Г., Шеянова С. В.</i>	Историко-биографический жанр в национально-художественном дискурсе Мордовии .....	31
<i>Булычева Е. А., Зайцева Т. И.</i>	Семантический уровень структуры языка в повести удмуртского прозаика Г. Перевощикова «В пору цветения земляники» .....	37
<i>Васярова О. А.</i>	Проблема определения термина «кинематографичность» на примере прозы Людмилы Улицкой .....	41
<i>Гусева Т. К.</i>	К вопросу о мировом влиянии русского писателя Леонида Андреева .....	48
<i>Жучкова И. И.</i>	Тезаурусный подход к моделированию английской терминологии лингвистики текста (на примере семантического поля термина «cohesion» (связность)) .....	53
<i>Королькова Г. Л.</i>	Конфликт в первой пьесе А. П. Чехова .....	60
<i>Скворцова О. В.</i>	Поэзия В. Эндипа как пространство представления ведущих философских идей чувашского этноса .....	65
<i>Фомин Э. В.</i>	Чувашские агнонимичные заимствования из европейских языков .....	71

## Содержание

---

<i>Хабибуллина А. Ф.</i>	Язык и стиль публицистики Марселя Галиева .....	75
<i>Юзмухаметова Л. Н.</i>	Концептуальные построения в татарской литературе (на примере повести М. Кабирова «Елмаю» («Улыбка»)) ...	79
<i>Якимова (Афанасьева) Е. Р.</i>	Зарождение жанра исторической трагедии в чувашской драматургии .....	85
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>		
<i>Воронцова Н. Б.</i>	Основные критерии и показатели уровня сформированности активной гражданской позиции у будущих учителей .....	89
<i>Галыня А. В.</i>	Сущностно-содержательные характеристики информационной культуры будущих бакалавров-инженеров .....	94
<i>Иванова А. В.</i>	Педагогические условия проектирования и использования электронных образовательных ресурсов для формирования познавательного интереса младших школьников .....	100
<i>Киселев Г. М., Червова А. А.</i>	Информационные и информационно-деятельностные модели обучения .....	105
<i>Комелина В. А., Московцев С. Г.</i>	Педагогические условия формирования у будущих актеров эстетической культуры в процессе профессиональной подготовки .....	111
<i>Корсакова Е. В.</i>	Курсовое обучение иностранным языкам как форма реализации концепции непрерывного образования взрослых в современном обществе .....	116
<i>Кроленко О. Н.</i>	Обновление основных образовательных программ высшего образования .....	122
<i>Лыткина Е. В.</i>	Практический опыт формирования толерантности подростков в условиях поликультурного воспитания .....	132
<i>Максимова О. Г., Ильин А. Е.</i>	Моделирование процесса профессионально-личностного развития будущих менеджеров сферы управления с использованием потенциала иностранных языков .....	137
<i>Мерзон Е. Е., Захаров А. М., Каташев В. Г.</i>	Векторы модели подготовки современного специалиста технического труда .....	143
<i>Орехова А. В.</i>	Формирование геоинформационной компетентности учащихся в процессе изучения географии на основе применения ГИС-технологий .....	150

<i>Терентьева Т. П., Хрисанова Е. Г.</i>	Совершенствование процесса формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства на основе полихудожественного подхода .....	158
<i>Хитрюк В. В.</i>	Концепция формирования инклюзивной готовности педагогов .....	163
<i>Шабалина О. Л., Светлова В. А.</i>	Идея формирования готовности личности к самообразованию в ретроспективе отечественной педагогической мысли .....	170
<i>Шамгуллин А. З.</i>	Формирование у студентов интереса к физической культуре при реализации компетентностного подхода к общему физкультурному образованию .....	174
<i>Шорнов А. С.</i>	Факторы эффективного развития духовно-нравственного (православного) воспитания учащейся молодежи в Чувашском крае в 60-х годах XIX века – начале XX века .....	180
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....		187
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....		194

## CONTENT

### HISTORY

<i>Ayyzhy Y. M., Bazyrchap A.-K. O.</i>	History of studying the Tuvans' nature cult during pre-revolutionary period .....	3
<i>Dmitriev A. E., Mineeva E. K.</i>	Creation of the first boarding schools for blind and deaf children in the Chuvash ASSR .....	12
<i>Kartuzov A. V.</i>	Historiography of issues of electoral politics in post-soviet Chuvash Republic .....	17
<i>Urachaeva T. S.</i>	Priority national project «Education»: program and results in the Chuvash Republic in 2009-2011 .....	26

### PHILOLOGY

<i>Antonov Y. G., Sheyanova S. V.</i>	Historical and biographical genre in Mordovian national literary discourse .....	31
<i>Bulycheva E. A., Zaytseva T. I.</i>	Semantic level of language structure in «When strawberries are in blossom» story by Udmurt prose writer G. Perevoschikov ...	37
<i>Vasiyarova O. A.</i>	The problem of defining «cinematography likeness» in Lyudmila Ulitskaya prose .....	41
<i>Guseva T. K.</i>	On the global influence of Russian writer Leonid Andreev .....	48
<i>Zhuchkova I. I.</i>	Thesaurus approach to modelling of English terminology in text linguistics (as exemplified by the semantic field of the term «cohesion») .....	53
<i>Korolkova G. L.</i>	Conflict in the first play by Chekhov .....	60
<i>Skvortsova O. V.</i>	V. Endip's poetry as representation of general philosophical ideas of the Chuvash people .....	65
<i>Fomin E. V.</i>	Chuvash agnonym borrowings from European languages .....	71
<i>Khabibullina A. F.</i>	Language and style of political journalism of Marsel Galiev .....	75
<i>Yuzmukhametova L. N.</i>	Conceptual constructions in Tatar literature (on the basis of the tale «Elmayu» («The Smile») by M. Kabirov) .....	79
<i>Yakimova (Afanasyeva) E. R.</i>	Origin of historical tragedy genre in the Chuvash dramaturgy ...	85

**PEDAGOGICS**

<i>Vorontsova N. B.</i>	Basic criteria and indicators of the level of formation of future teachers' active civil position .....	89
<i>Galynya A. V.</i>	Intrinsic and substantial characteristics of information culture of future bachelors of engineering .....	94
<i>Ivanova A. V.</i>	Pedagogical conditions for design and use of electronic educational resources to form cognitive interest at younger schoolchildren .....	100
<i>Kiselev G. M., Chervova A. A.</i>	Information and information-activity pattern of training .....	105
<i>Komelina V. A., Moskovtsev S. G.</i>	Pedagogical conditions for forming aesthetical culture in the process of professional training at future actors .....	111
<i>Korsakova E. V.</i>	Course-learning as a way of introducing the life-long education concept to the adult members of the present day society .....	116
<i>Krolenko O. N.</i>	Updating basic educational programs of higher education .....	122
<i>Lytkina E. V.</i>	Practical experience of tolerance formation at adolescents under the conditions of multicultural education .....	132
<i>Maksimova O. G., Ilyin A. Y.</i>	Modelling of the process of future managers' professional and personal development by means of the potential of foreign languages .....	137
<i>Merzon E. E., Zakharov A. M., Katashev V. G.</i>	Model vectors for training of modern technical specialist .....	143
<i>Orekhova A. V.</i>	Formation of students' geoinformation competence when studying geography through the use of GIS technologies .....	150
<i>Terentyeva T. P., Khrisanova E. G.</i>	Improvement in formation of professional and pedagogical competence at future Art teachers based on poliartistic approach .....	158
<i>Khitryuk V. V.</i>	Concept of formation of inclusive readiness of teachers .....	163
<i>Shabalina O. L., Svetlova V. A.</i>	Formation of readiness of individual for self-education in the context of the Russian pedagogics .....	170
<i>Shamgullin A. Z.</i>	Formation of students' interest in physical education under competence approach to general Physical Education .....	174
<i>Shornov A. S.</i>	Factors of effective development of spiritual and moral (Orthodox) education of students in the Chuvash region in the 60s of the 19 <sup>th</sup> century – beginning of the 20 <sup>th</sup> century .....	180
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS .....		187
INFORMATION FOR THE AUTHORS .....		194

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

**2014. № 1 (81)**

Редакторы      Н. А. Осипова  
                      Л. А. Судленкова  
                      Е. Н. Засецкова  
                      Н. Н. Федорова  
                      К. Э. Кузьмина

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

---

Подписано в печать 28.03.2014. Выход в свет 31.03.2014.  
Формат 70x100/8. Бумага писчая.  
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 25,0.  
Тираж 500 экз. Заказ № 1738. Цена свободная.

---

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»  
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в отделе полиграфии  
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»  
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38