

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 (85)

Январь – март 2015 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 № ФС77-58093 от 20.05.2014)

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

© ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», 2015

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:

Адягалин 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:

Артемов 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);
Димитриев 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);
Лавина Т. А., д-р пед. 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);
Платонова Р. И., д-р пед. наук, доцент (г. Якутск);
Прокопенко В. И., д-р пед. наук, профессор (г. Сургут);
Рабинов 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).

УДК 616.12-053+616.24-008.44

**ОЦЕНКА РЕСПИРАТОРНОЙ СИНУСОВОЙ АРИТМИИ
ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА ГРАФИКА ПУАНКАРЕ***

**EVALUATION OF RESPIRATORY SINUS ARRHYTHMIA
THROUGH ANALYSIS OF POINCARÉ PLOT**

Д. А. Димитриев¹, Е. В. Саперова¹, О. С. Индейкина¹, А. Д. Димитриев²

D. A. Dimitriev¹, E. V. Saperova¹, O. S. Indeykina¹, A. D. Dimitriev²

¹*ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

²*Чебоксарский кооперативный институт (филиал) АНОО ВО «Российский университет кооперации», г. Чебоксары*

Аннотация. Данная работа посвящена оценке респираторной синусовой аритмии посредством анализа графика Пуанкаре при спокойном дыхании и дыхании с заданной частотой. Результаты позволяют предположить, что изменение нелинейных параметров variability сердечного ритма, полученных на основе анализа графика Пуанкаре, может дать ценную информацию о состоянии кардиореспираторной системы при дыхании с различной частотой. Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы для оценки функционального состояния организма при различном ритме дыхания.

Abstract. This work is devoted to the evaluation of respiratory sinus arrhythmia through the analysis of Poincaré plot during quiet breathing and breathing with a given frequency. The results suggest that the change of nonlinear parameters of heart rate variability derived by the analysis of Poincaré plot can provide valuable information on the state of the cardiorespiratory system during breathing with different frequency. The data received can be useful for evaluation of functional state of body at different respiratory rhythms.

Ключевые слова: *респираторная синусовая аритмия, график Пуанкаре, частота дыхания, variability сердечного ритма.*

Keywords: *respiratory sinus arrhythmia, Poincaré plot, respiratory rate, heart rate variability.*

* Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ, проект № 1404

Актуальность исследуемой проблемы. Респираторная синусовая аритмия (РСА) как проявление физиологического взаимодействия между дыханием и кровообращением представляет собой вариабельность сердечного ритма, синхронизированную с респираторными процессами [4]. В результате анализа одновременных записей электрокардиограммы, дыхательного объема и парциального давления кислорода в воздухе дыхательных путей был выявлен характерный паттерн RR: при вдохе происходит уменьшение продолжительности кардиоинтервалов, а при выдохе – увеличение их продолжительности [18].

К настоящему времени накоплен большой объем данных, свидетельствующих о том, что вариабельность сердечного ритма (ВСР) и респираторная синусовая аритмия как ее часть являются важными индикаторами функционального состояния организма человека [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9]. Эта проблематика изучается в рамках двух основных направлений. Во-первых, РСА рассматривается в качестве предиктора и прогностической переменной. J. F. Thayer и R. D. Lane (2009) особое значение придают значимости РСА в контексте модели нейровисцеральной интеграции. Эта модель подчеркивает важность высших отделов головного мозга, таких как медиальная префронтальная кора, которая вовлечена в когнитивные и эмоциональные процессы и оказывает нисходящее регуляторное влияние на активность вегетативной нервной системы [15]. Во-вторых, респираторная синусовая аритмия рассматривается как появление гибкости физиологической системы, ее способности адаптироваться к изменениям в окружающей среде [14].

Наиболее продуктивным способом исследования респираторной синусовой аритмии как синхронизации дыхательного и кардиоваскулярного циклов является дыхание с навязанной частотой [17]. С другой стороны, природа сложных межсистемных взаимодействий нелинейна и требует для своего изучения использования нелинейных методов, таких как график Пуанкаре [10]. Здесь необходимо отметить, что имеющиеся в литературе научные данные о характере изменения графика Пуанкаре (скатерограммы, графика Лоренца) при дыхании с навязанной частотой скудны и отличаются неполнотой [12], [13]: в них отсутствуют данные о необратимости временного ряда и внутренней динамике точек, формирующих облако на скатерограмме.

В связи с этим целью работы явилось изучение особенностей нелинейных показателей вариабельности сердечного ритма, полученных на основе анализа графика Пуанкаре, при свободном дыхании и дыхании с заданной частотой.

Материал и методика исследований. В исследованиях приняли участие 49 здоровых студентов, обучающихся в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева.

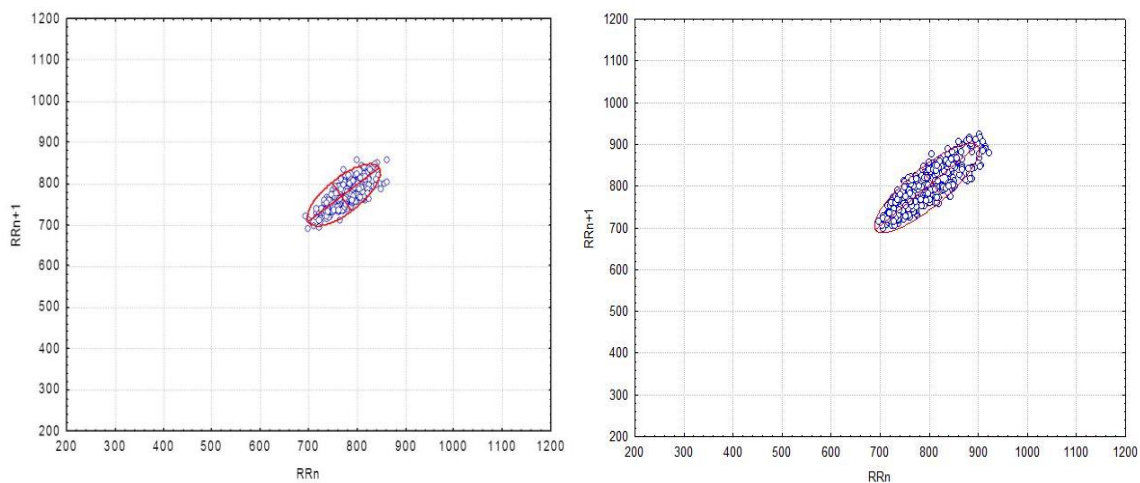
Изучение респираторной синусовой аритмии проходило с использованием метода дыхания с заданной частотой. За несколько дней до основного исследования был проведен предварительный тренинг с целью подготовки индивидуума. Частота дыхательных движений задавалась голосом, записанным в виде MP3 файла. Частота дыхания контролировалась с помощью датчика дыхания для аппаратно-программного комплекса «Поли-Спектр-8Е» (ООО «Нейрософт», г. Иваново). Дыхание с заданным ритмом осуществлялось на частотах 0.108, 0.1, 0.092, 0.083, 0.075 Гц (что соответствовало 6,5, 6, 5,5, 5, 4,5 дых/мин). Продолжительность дыхания на каждой частоте составляла 5 минут, что связано с требованиями к проведению записей кардиоритмограммы [11]. В ходе предварительного тренинга выяснилось, что не все испытуемые способны дышать со всеми заданными частотами: в ходе тренировки и последующего исследования 20 чело-

век смогли дышать на всех частотах, 1 человек – на пяти частотах, 12 человек смогли дышать с заданной частотой в диапазоне от 6,5 до 5,5 дых/мин, один человек – 6,5 и 6 дых/мин, 15 человек – лишь на частоте 6 дых/мин.

Запись кардиоритмограммы (как при свободном дыхании, так и при дыхании с заданной частотой) осуществлялась с помощью программно-аппаратного комплекса «Поли-Спектр-8Е». Испытуемый находился в состоянии покоя лежа не менее 5 минут до начала регистрации кардиоинтервалов. Исследование и анализ показателей variability сердечного ритма проводились в соответствии с рекомендациями Европейской Ассоциации Кардиологии и Северо-Американской Ассоциации Электрофизиологии и Кардиоритмологии [1], [11]. При этом анализировались RR-интервалы только лишь синусового ритма (так называемый «нормальный к нормальному», или NN-интервал), все остальные интервалы были исключены. С целью выявления артефактов и интервалов, связанных с активностью предсердных и желудочковых эктопических водителей ритма, был применен метод визуализации ритмограммы посредством графика Пуанкаре (скатерограммы) [2]. Кроме того, были определены показатели графика Пуанкаре: SD1 – «ширина» облака, SD2 – «длина» облака, SS – общая площадь, SD1/SD2 – отношение «ширины» облака к его «длине», GI – индекс асимметрии облака, КKM – комплексная корреляционная мера. Статистическая обработка данных проводилась с использованием статистического пакета профессиональной статистики «Statistica 7.0 for Windows».

Результаты исследований и их обсуждение. Нами был проведен сравнительный анализ нелинейных показателей variability сердечного ритма, полученных на основе анализа графика Пуанкаре при свободном дыхании и дыхании с заданной частотой. На рис. 1 представлены примеры скатерограмм при свободном ритме дыхания и при дыхании с частотой 6,5 дых/мин.

Графики Пуанкаре, приведенные на рис. 1, наглядно демонстрируют, что изменение частоты дыхания сопровождается изменением формы облака – оно не просто становится крупнее, но увеличивается его длина, то есть повышается дисперсия точек относительно перпендикуляра к линии идентичности. Характер изменения показателей графика Пуанкаре при переходе с одной частоты дыхания на другую представлен в табл. 1.



Свободное дыхание

Дыхание с частотой 6,5 дых/мин

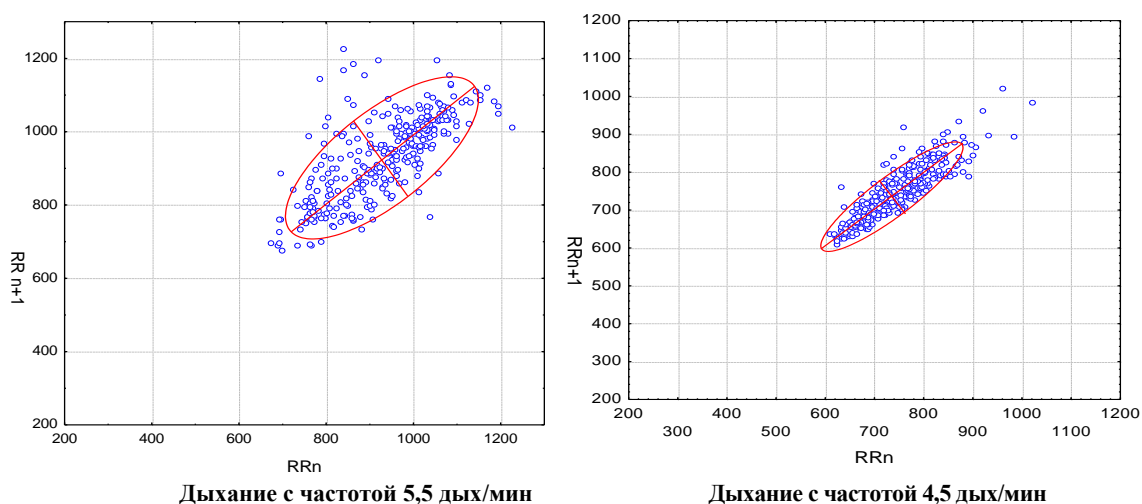


Рис. 1. Примеры скатерограмм при свободном дыхании и дыхании с навязанной частотой

Таблица 1

Средние уровни показателей графика Пуанкаре при различном режиме дыхания

	Покой	6,5	6	5,5	5	4,5
SD1, мс	36,74±5,19	38,8±4,46	43,77±4,33	41,39±4,27	42,87±5,99	47,85±7,58
SD2, мс	74,46±5,78	118,24±9,27	124,12±8,49	122,1±8,8	128,05±13,32	133,32±13,5
SS, мс²	11358,34± 3244,96	17892,31± 3469,68	20925,3± 3392,61	19474,03±3 154,37	21822,74± 5251,77	25702,35 ±6621,35
GI	0,44±0,02	0,38±0,02	0,35±0,02	0,33±0,02	0,37±0,03	0,35±0,03
ККМ	0,21±0,01	0,11±0,01	0,12±0,01	0,12±0,01	0,12±0,01	0,13±0,01
SD1/SD2	0,46±0,03	0,31±0,01	0,33±0,01	0,32±0,01	0,31±0,02	0,33±0,02

Из приведенных в таблице 1 данных следует, что дыхание с навязанной частотой вызывает повышение уровня дисперсии точек относительно линии идентичности (SD1), хотя эти изменения были статистически недостоверными (ANOVA $\chi^2=6,28$; $p>0,05$). Гораздо более выраженной была динамика изменения величины дисперсии относительно перпендикуляра к линии идентичности (SD2) – статистический анализ выявил достоверное увеличение этого показателя при дыхании с навязанной частотой по сравнению со свободным дыханием (ANOVA $\chi^2=30,76$; $p<0,001$). При этом отмечалось существенное различие между свободным дыханием и дыханием на любой из навязанных частот, а различия между представленными искусственными режимами дыхания обнаружено не было. На графиках, приведенных на рис. 1, хорошо видно увеличение размеров облака на графике Пуанкаре при переходе на навязанный режим дыхания. Это визуальное наблюдение подтверждается данными статистического анализа (ANOVA $\chi^2=19,12$; $p<0,01$).

Величина коэффициента Гузика GI существенно снижается в результате дыхания на искусственных частотах (ANOVA $\chi^2=18,31$; $p<0,01$). Отличительной особенностью данной динамики является достоверное различие между дыханием со свободной частотой и дыханием с частотой 5,5 дых/мин и 6 дых/мин.

Повышение размеров облака Пуанкаре при дыхании с навязанной частотой существенно снижает значение комплексной корреляционной меры ККМ (ANOVA $\chi^2=38,61$; $p<0,001$). Гораздо более выраженное увеличение SD2 по сравнению с SD1 при дыхании с

навязанной частотой привело к снижению показателя $SD1/SD2$ (ANOVA $\chi^2=36,83$; $p<0,001$), хотя расхождение между различными режимами с навязанным дыханием было недостоверным ($p>0,05$).

Таким образом, на основе приведенных выше данных можно прийти к выводу, что переход к навязанному ритму дыхания сопровождается существенным изменением параметров графика Пуанкаре, а величина навязанного ритма не оказывает на них никакого влияния. Мы глубже изучили этот вопрос, опираясь на концепцию кардиореспираторного резонанса [16]. Согласно этой концепции, существуют два контура регуляции ритма сердца – барорефлекторный и дыхательный, каждый из которых имеет собственный период циклических изменений продолжительности интервалов RR – период цикла барорефлекторной биологической обратной связи и период дыхания соответственно. При совпадении продолжительности этих циклов наблюдается кардиореспираторный резонанс, который проявляется в виде резкого увеличения амплитуды дыхательной синусовой аритмии. Частота дыхания, на которой происходит резонанс, является индивидуальной и зависит от ряда факторов, в том числе от длины тела [16]. Мы определили частоту кардиореспираторного резонанса согласно методике Е. Г. Вацилло [16]. Распределение значений этого показателя представлено на рис. 2. Анализ распределения индивидуальных значений частоты резонанса свидетельствует о том, что наиболее часто резонанс отмечался при дыхании с частотой 6 дых/мин: резонанс на этой частоте отмечается у 40 % испытуемых. У 17,14 % обследуемых резонанс отмечался при дыхании с частотой 6,5 дых/мин, у 22,86 % студентов резонанс возникал при дыхании с частотой 5 дых/мин. Резонанс в виде резкого увеличения амплитуды колебаний на дыхательной частоте у 14,29 % студентов возникал при дыхании с частотой 5 дых/мин. У некоторых студентов (5,71 %) резонанс возникал при дыхании с очень низкой частотой – 4,5 дых/мин.

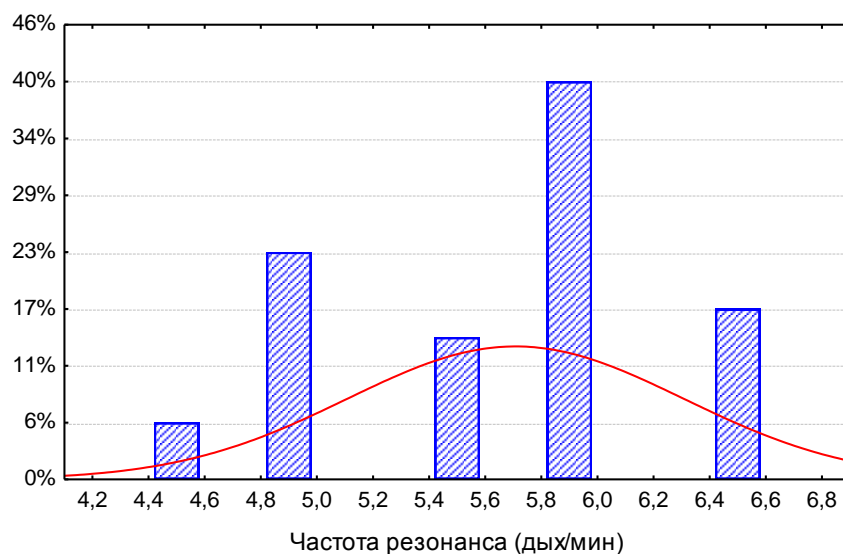


Рис. 2. Распределение индивидуальных значений частоты дыхания, на которой отмечается резонанс

Для резонансной частоты характерны максимальные значения $SD1$ ($46,99\pm 4,69$ мс), $SD2$ ($134\pm 9,48$ мс), SS ($24077,67\pm 4013,36$ мс²), минимальные значения KKM ($0,12\pm 0,01$). Значения GI ($0,36\pm 0,02$) и $SD1/SD2$ ($0,33\pm 0,01$) не столь существенно отличались от нере-

зональных режимов дыхания с навязанной частотой. При этом дыхание на частоте резонанса статистически достоверно отличалось от свободного дыхания, но не отличалось от других режимов дыхания с навязанной частотой по всем исследуемым параметрам, из чего мы можем сделать вывод о том, что использование показателей графика Пуанкаре для описания и дискриминации данного функционального состояния представляется бесполезным.

Резюме. Полученные нами результаты исследования свидетельствуют о том, что респираторная синусовая аритмия является выраженным физиологическим феноменом. Изменение частоты дыхания влечет за собой существенные изменения в характере variability сердечного ритма, что проявляется в виде изменения скатерограммы. Кроме того, нами был обнаружен феномен кардиореспираторного резонанса на различных частотах дыхания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березный, Е. А. Практическая кардиоритмография / Е. А. Березный, А. М. Рубин, Г. А. Утехина. – СПб. : НПП «Нео», 2005. – 140 с.
2. Димитриев, Д. А. Применение метода анализа variability сердечного ритма с использованием графика Пуанкаре для оценки функционального состояния вегетативной нервной системы в период эмоционального стресса / Д. А. Димитриев, Е. В. Саперова, Ю. Д. Карпенко, А. Н. Зотова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 4 (76). – С. 64–68.
3. Кушкова, Н. Е. Взаимосвязь параметров внешнего дыхания, кровообращения и variability сердечного ритма у студентов : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 03.00.13 / Н. Е. Кушкова. – Архангельск, 2007. – 20 с.
4. Лышова, О. В. Внешнее дыхание и ритм сердца (атлас динамических реопневмограмм и электрокардиограмм) / О. В. Лышова, В. М. Проворотов. – СПб. : ИНКАРТ, 2006. – 271 с.
5. Мухаметжанова, С. Е. Variability сердечного ритма как показатель вегетативного регулирования гемодинамики у горнорабочих / С. Е. Мухаметжанова // Гигиена труда и медицинская экология. – 2006. – Т. 12. – № 3. – С. 51–57.
6. Попов, В. В. Variability сердечного ритма: возможности применения в физиологии и клинической медицине / В. В. Попов, Л. Н. Фрицше // Укр. мед. часопис. – 2006. – № 2. – С. 24–31.
7. Статуева, Л. М. Динамика variability сердечного ритма студентов и школьников Арзамаса в процессе учебной нагрузки / Л. М. Статуева, С. А. Сабурцев, В. Н. Крылов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2007. – № 4. – С. 82–87.
8. Устюжанинова, Н. В. Функциональное состояние внешнего дыхания здоровых студентов / Н. В. Устюжанинова, Г. С. Шишкин, Н. Д. Уманцева // Бюллетень Сибирского отделения Российской академии медицинских наук. – 2004. – № 1. – С. 134–137.
9. Чернов, А. Н. Variability ритма сердца и реакции ауторегуляции у детей 5–6 лет при достижении цели, приближающейся с различными скоростями / А. Н. Чернов, Т. Г. Кузнецова // Вестник Тверского государственного университета. Сер. : Биология и экология. – 2009. – № 12. – С. 35–41.
10. Brennan, M. Do existing measures of Poincare plot geometry reflect nonlinear features of heart rate variability? / M. Brennan, M. Palaniswami, P. Kamen // IEEE Trans. Biomed. Eng. – 2001. – Vol. 48. – P. 1342–1347.
11. Camm, A. J. Task Force of the European Society of Cardiology and the North American Society of Pacing and Electrophysiology. Heart rate variability. Standards of measurement, physiological interpretation, and clinical use / A. J. Camm, M. Malik, J. T. Bigger et al. // Circulation. – 1996. – Vol. 93. – P. 1043–1065.
12. Guzik, P. Correlations between the Poincare plot and conventional heart rate variability parameters assessed during paced breathing / P. Guzik, J. Piskorski, T. Krauze, R. Schneider, K. H. Wesseling et al. // The Journal of Physiological Sciences. – 2007. – Vol. 57. – № 1. – P. 63–71.
13. Kox, M. Influence of different breathing patterns on heart rate variability indices and reproducibility during experimental endotoxaemia in human subjects / M. Kox, J. C. Pompe, J. G. van der Hoeven, C. W. Hoedemaekers, P. Pickkers // Clinical Science. – 2011. – Vol. 121. – № 5. – P. 215–222.
14. Porges, S. W. The polyvagal perspective / S. W. Porges // Biol Psychol. – 2007. – Vol. 74. – № 2. – P. 116–143.
15. Thayer, J. F. Claude Bernard and the heart–brain connection: further elaboration of a model of neurovisceral integration / J. F. Thayer, R. D. Lane // Neurosci. Biobehav. Rev. – 2009. – Vol. 33. – P. 81–88.
16. Vaschillo, E. G. Characteristics of resonance in heart rate variability stimulated by biofeedback / E. G. Vaschillo, B. Vaschillo, P. M. Lehrer // Appl. Psychophysiol. Biofeedback. – 2006. – Vol. 31. – № 2. – P. 129–142.
17. West, B. J. Fractal physiology and chaos in medicine / B. J. West. – World Scientific. – 2013. – Vol. 16. – 320 p.
18. Yasuma, F. Respiratory sinus arrhythmia: why does the heartbeat synchro-nize with respiratory rhythm? / F. Yasuma, J. Hayano // Chest. – 2004. – Vol. 125. – № 2. – P. 683–690.

УДК 581.93 (581.524.31)

**ЭКОЛОГО-ФЛОРИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ПАССАЖИРСКОЙ ПРИСТАНИ ЧЕБОКСАРСКОГО РЕЧНОГО ПОРТА**

**ECOLOGICAL AND FLORISTIC CHARACTERISTIC OF THE HITHE
OF THE CHEBOKSARY RIVER PORT**

Ю. О. Дмитриев, М. Ю. Куприянова

Yu. O. Dimitriev, M. Yu. Kupriyanova

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

Аннотация. В статье на основе таксономического, биоморфологического (по Раункиеру) и эколого-ценотического анализов выявлено экологическое состояние флоры пассажирской пристани Чебоксарского речного порта. Флора набережной является антропогенно трансформированной, и показатели демонстрируют нестабильность условий существования растительных группировок и низкую адаптационную возможность экосистем. Прибрежно-водная флора является естественной синантропизированной, характеризуется большим видовым богатством и достаточно устойчивым развитием.

Abstract. This article reveals the ecological condition of the flora of the hithe of the Cheboksary river port on the basis of taxonomical, biomorphological (by Raunkiaer) and ecological and coenotic analyses. The flora of the hithe is anthropogenically transformed. The indicators show the instability of the conditions for floral groups and the low adaptation possibility for the ecosystems. The coastal aquatic flora is of natural synanthropy and is characterized by great species diversity and rather sustainable development.

Ключевые слова: *Чебоксары, речной порт, пристань, флора, таксономический анализ, жизненные формы, эколого-ценотический спектр.*

Keywords: *Cheboksary, river port, hithe, flora, taxonomic analysis, life forms, ecological and coenotic spectrum.*

Актуальность исследуемой проблемы. Транспортные пути и центры являются одним из актуальных направлений флористических исследований, особенно в части выявления адвентивных видов растений. Среди них следует отметить существенное преобладание работ по изучению растительного покрова железнодорожных и автомобильных путей, что, по-видимому, объясняется структурой грузоперевозок в пределах континента. Несмотря на наличие исследований по флоре внутренних водных транспортных путей [2], [13], специальные работы по флоре речных портов практически отсутствуют. Следует отметить статью С. В. Голицына [6], изучавшего в 1942 г. флору района пристани города Ульяновска и выделившего на площади 12–15 га 264 вида сосудистых растений. В некоторых работах встречаются указания на то, что флористическими исследованиями были охвачены речной порт [15] или грузовая пристань [1].

В качестве объекта нашего исследования была определена пассажирская пристань Чебоксарского речного порта, расположенного в центре города и занимающего часть акватории и прибрежной полосы Чебоксарского водохранилища у устья реки Чебоксарки. Современный пассажирский причал речного порта начал функционировать с 2007 г. после сдачи в экс-

плуатацию комплекса зданий администрации Чебоксарского порта и торгово-деловых центров. Хотя регулярное пассажирское сообщение по Волге между Чебоксарами и другими городами отсутствует, ежегодно в порт заходят около 400 туристических и транзитных пассажирских судов, следующих до Москвы, Санкт-Петербурга, Перми, Уфы, Астрахани и Ростова-на-Дону. К тому же, комплекс сооружений речного порта входит в число ведущих концертно-развлекательных площадок города, что способствует дополнительному антропогенному прессу на растительные сообщества. Таким образом, изучение эколого-флористических особенностей пассажирской пристани Чебоксарского речного порта позволит выявить степень нарушенности и адаптационные возможности природно-антропогенных экосистем урбанизированного ландшафта, что и определяет актуальность исследования.

Материал и методика исследований. Приведенные сведения основаны на материале собственных флористических исследований, проведенных в 2013–2014 гг. [7], [9]. Флористические исследования проводились по традиционной методике маршрутно-экскурсионным методом с заложением на отдельных участках трансект [3], [8]. Были выделены две парциальные флоры – набережной (газоны и цветники с преобладанием сорных видов общей площадью 0,85 га) и прибрежно-водной части (заводь с рогозочно-камышово-тростниковой растительной ассоциацией площадью 0,6 га), расположенные между пристанью и дамбой «Дорога к храму». Длина прибрежного участка, укрепленного бетонными плитами, составила 270 м.

Виды определялись по «Флоре средней полосы европейской части России» П. Ф. Маевского [12]. Номенклатура таксонов приведена в соответствии со сводкой С. К. Черепанова [16]. Под эколого-ценотическими группами понимались «группы видов растений, сходных по отношению к совокупности экологических факторов, присущих биотопам того или иного типа, характеризующихся высокой степенью взаимной сопряженности и приуроченных к микроместообитаниям определенного типа» [5, 170].

Результаты исследований и их обсуждение. Во флоре пассажирской пристани Чебоксарского речного порта зарегистрировано 130 видов сосудистых растений из 101 рода и 38 семейств (табл. 1). Отдел *Equisetophyta* представлен двумя видами – *Equisetum arvense* L. и *E. fluviatile* L., произрастающими в прибрежной полосе, а все остальные виды относятся к отделу *Magnoliophyta*. Однодольных растений насчитывается 26 видов, причем в прибрежно-водной флоре их почти в три раза больше, чем на набережной.

Таблица 1

Основные параметры флор в целом и по фракциям

Показатели	Набережная			Прибрежно-водная			Флора в целом		
	Абор.	Адв.	Σ	Абор.	Адв.	Σ	Абор.	Адв.	Σ
Число таксонов:									
виды	40	18	58	78	19	97	97	33	130
роды	33	15	46	68	18	83	78	29	101
семейства	13	6	14	32	9	35	35	11	38
Соотношение числа таксонов:									
виды/семейства	3,1	3	4,1	2,4	2,1	2,8	2,8	3	3,4
виды/роды	1,2	1,2	1,3	1,2	1,1	1,2	1,24	1,14	1,3
роды/семейства	2,5	2,5	3,3	2,1	2	2,4	2,2	2,6	2,6
Доля однодольных видов среди цветковых, %	10	5,6	8,6	27,6	10,5	24,2	24,2	9,1	20,3
Отношение числа видов <i>Asteraceae/Poaceae</i>	2,25	7	3,2	0,9	3,5	1,3	0,86	4	1,4

Примечание. Фракции: Абор. – аборигенная, Адв. – адвентивная, Σ – в целом.

Систематическое разнообразие флоры в целом низкое (табл. 1). Средний уровень видового богатства одного семейства – 3,4, а 9 семейств превышают этот показатель и объединяют 89 видов (68,5 %). Число семейств с одним видом – 19 (50,0 %). На долю 10 ведущих семейств флоры пристани (табл. 2) приходится 92 вида, или 71,3 % (в аборигенной фракции эта доля составляет 67,0 %, в адвентивной – 96,9 %), что позволяет отнести ее, согласно В. А. Шадрину [17], к разряду антропогенно трансформированных. 10 ведущих семейств прибрежно-водной парциальной флоры содержат 65 видов (67 %), а значит, флора относится к числу естественных синантропизированных [9]. Лишь один род – *Salix* L. – представлен 4 видами (*S. caprea* L., *S. cinerea* L., *S. fragilis* L., *S. viminalis* L.), растущими по краю заводи. По 3 вида содержат *Medicago* L., *Persicaria* Hill, *Plantago* L., *Potentilla* L. и *Veronica* L. 79 родов (78,2 %) флоры пристани содержат по одному виду.

Таблица 2

Ведущие семейства флоры

	Ранг ведущих семейств										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Флора в целом	As ²⁵	Po ¹⁸	Br ¹⁰	Fa ⁹	Pol ⁷	Sa ⁶	La ⁵ , Ca ⁵	Sc ⁴	Ro ³ , Pl ³		
Аборигенная фракция	Po ¹⁵	As ¹³	Pol ⁷	Fa ⁷	La ⁵ , Ca ⁵	Sa ⁴	Br ³ , Sc ³ , Ro ³ , Pl ³				
Адвентивная фракция	As ¹²	Br ⁷	Po ³	Fa ² , Sa ²		Ac ¹ , Sc ¹ , So ¹ , Am ¹ , Hy ¹ , Ol ¹					
Прибрежно-водная	As ¹⁹	Po ¹⁵	Sa ⁶	La ⁵ , Fa ⁵ , Pol ⁵		Br ³ , Sc ³	Ca ² , Ro ² , So ²				

Примечание. Ac – Aceraceae, Am – Amaranthaceae, As – Asteraceae, Br – Brassicaceae, Ca – Caryophyllaceae, Fa – Fabaceae, Hy – Hydrangeaceae, La – Lamiaceae, Ol – Oleaceae, Pl – Plantaginaceae, Po – Poaceae, Pol – Polygonaceae, Ro – Rosaceae, Sa – Salicaceae, Sc – Scrophulariaceae, So – Solanaceae. Число видов в семействе указано знаком степени.

Специфику изучаемой флоры возможно определить по спектру жизненных форм (табл. 3), который является показателем экологических условий обитания растений. В биоморфологическом спектре, построенном в соответствии с классификацией К. Раункиера, наблюдается доминирование гемикриптофитов, что типично для естественной флоры региона. Весьма показателен ранг терофитов: занимая второе место во флоре в целом и парциальной флоре набережной, в прибрежно-водной флоре они опускаются на четвертое место. Как правило, их позиции усиливаются в «антропогенизированных» ландшафтах, отражая нестабильные условия произрастания и слабую степень формирования растительных сообществ [9]. Согласно В. А. Шадрину, «допустимый приток малолетников, усиливающих эффект синантропизации, для аборигенных естественных флор составляет до 29 %», что позволяет «оценить пределы устойчивости существования и развития исследуемых или сравниваемых флор (...) от стадии естественного развития до антропогенной» [17]. Наличие фанерофитов (10 деревьев, 3 кустарника и 1 полукустарник *Solanum dulcamara* L.) и характерных для влажных местообитаний с неуплотненным субстратом криптофитов свидетельствует об устойчивости прибрежно-водных экосистем.

Для оценки экосистемного и структурного разнообразия растительного покрова, условий местообитаний растительных сообществ широко используется эколого-ценотический анализ [11], [14]. В результате было выделено 14 групп растений (табл. 4). С учетом ценотических особенностей урбанофлоры была выделена особая группа «культурценозы» [10], включающая 4 вида культивируемых растений – *Fraxinus pennsylvanica* Marsh., *Lycopersicon esculentum* Mill., *Philadelphus pubescens* Lois., *Populus deltoides* Marsh., причем *Philadelphus pubescens* Lois., по-видимому, был целенаправленно высажен в ряд вдоль заводи.

Таблица 3

Соотношение жизненных форм растений

Жизненные формы	Набережная		Прибрежно-водная		Флора в целом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Фанерофиты (Ph)	0	0	14	14,4	14	10,8
Хамефиты (Ch)	5	8,6	5	5,2	7	5,4
Гемикриптофиты (Hк)	25	43,1	39	40,2	51	39,2
Криптофиты (К)	5	8,6	24	24,7	24	18,5
Терофиты (Th)	19	32,8	11	11,3	27	20,8
Гемикриптофиты или терофиты (Hк/Th)	4	6,9	4	4,1	7	5,4
Всего	58	100	97	100	130	100

Таблица 4

Эколого-ценотический спектр флоры пристани

Эколого-ценотические группы	Набережная		Прибрежно-водная		Флора в целом	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Болотная	0	0	1	1,0	1	0,8
Водная	0	0	2	2,1	2	1,5
Прибрежно-водная	4	6,9	26	26,8	28	21,5
Лугово-болотная	0	0	1	1,0	1	0,8
Луговая	12	20,7	19	19,6	24	18,5
Лугово-лесная	2	3,4	3	3,1	3	2,3
Лугово-степная	2	3,4	0	0	2	1,5
Лесная	0	0	9	9,3	9	6,9
Полянно-опушечная	5	8,6	5	5,2	8	6,2
Лесостепная	4	6,9	3	3,1	6	4,6
Степная	1	1,7	1	1,0	2	1,5
Сорная рудеральная	23	39,7	17	17,5	31	23,8
Сорная сеgetальная	5	8,6	6	6,2	9	6,9
Виды культурценозов	0	0	4	4,1	4	3,1
Всего	58	100	97	100	130	100

Полученные эколого-ценотические спектры парциальных флор весьма наглядно характеризуют адаптационные возможности растительных сообществ к антропогенному воздействию. Прибрежно-водная парциальная флора характеризуется специфическими условиями произрастания, определяемыми биологией и экологическими предпочтениями гидрофильных растений, и к тому же испытала серьезную техногенную нагрузку лишь в процессе строительства пассажирского причала, поэтому преобладание типичных прибрежно-водных видов (26,8 %) вполне закономерно. Однако на второе место выходит группа сорных видов (23,7 %). Также здесь встречаются 7 злостных инвазионных видов, указанных в «Черной книге флоры Средней России» [4]: *Acer negundo* L., *Bidens frondosa* L., *Conyza canadensis* (L.) Cronq., *Fraxinus pennsylvanica* Marsh., *Galinsoga ciliate* (Rafin.) Blake, *Lepidium densiflorum* Schrad., *Puccinellia distans* (Jacq.) Parl. Третью позицию занимают луговые растения (19,6 %). В целом, благодаря меньшей антропогенной нагрузке и большому видовому богатству, представленность различных эколого-ценотических групп выше.

Флора набережной возникла после окончания строительства в 2007 г. в процессе целенаправленного формирования видового состава на газонах и цветниках и до настоящего времени испытывает сильный антропогенный пресс, особенно в праздничные дни. Отсюда значительное преобладание сорных растений (48,3 %), из которых 7 инвазионных

видов из «Черной книги...» [4] – *Amaranthus retroflexus* L., *Conyza canadensis* (L.) Cronq., *Galinsoga ciliate* (Rafin.) Blake, *G. parviflora* Cav., *Helianthus tuberosus* L., *Lepidium densiflorum* Schrad., *Lepidotheca suaveolens* (Pursh) Nutt. [9]. Вторую и третью позиции занимают луговые (20,7 %) и полянно-опушечные (8,6 %) виды, которые следует использовать при озеленении набережной для повышения устойчивости создаваемых экосистем.

Резюме. Флора набережной относится к разряду антропогенно трансформированных, и эколого-флористические показатели демонстрируют нестабильность условий существования растительных группировок и низкую адаптационную возможность экосистем. Прибрежно-водная флора является естественной синантропизированной и характеризуется достаточно устойчивым развитием, о чем свидетельствуют меньшая концентрация видов в десяти ведущих семействах, а также биоморфологический и эколого-ценотический спектры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова, Е. А. Адвентивная флора Верхневолжского региона (современное состояние, динамические тенденции, направленность процессов формирования) : автореф. дис. ... д-ра биол. наук : 03.00.05 / Е. А. Борисова. – М., 2008. – 40 с.
2. Борисова, М. А. Флора транспортных путей Ярославской области : автореф. дис. ... канд. биол. наук : 03.00.05 / М. А. Борисова. – Саранск, 2002. – 18 с.
3. Вальтер, Г. Общая геоботаника / Г. Вальтер. – М. : Мир, 1982. – 264 с.
4. Виноградова, Ю. К. Черная книга флоры Средней России (Чужеродные виды растений в экосистемах Средней России) / Ю. К. Виноградова, С. Р. Майоров, Л. В. Хорун. – М. : ГЕОС, 2009. – 494 с.
5. Восточноевропейские леса: история в голоцене и современность : в 2 кн. Кн. 1 / отв. ред. О. В. Смирнова. – М. : Наука, 2004. – 479 с.
6. Голицын, С. В. К вопросу об антропохорных миграциях растений / С. В. Голицын // Советская ботаника. – 1945. – Т. XIII. – № 6. – С. 19–29.
7. Дмитриев, Ю. О. Материалы к флоре пассажирской пристани Чебоксарского речного порта / Ю. О. Дмитриев, И. А. Волкова // Природные и социальные экосистемы : материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – С. 37–43.
8. Дмитриев, Ю. О. Основы урбанофлористических исследований : учеб. пособие для образовательных учреждений / Ю. О. Дмитриев. – Чебоксары : Новое время, 2013. – 56 с.
9. Дмитриев, Ю. О. Предварительные результаты изучения флоры Чебоксарского речного порта / Ю. О. Дмитриев, И. А. Волкова // Любичевские чтения – 2014. Современные проблемы эволюции и экологии : сб. материалов междунар. конф. – Ульяновск : УлГПУ, 2014. – С. 318–322.
10. Дмитриев, Ю. О. Современное экологическое состояние флоры урбанизированных территорий лесостепной зоны (на примере города Ульяновска) : автореф. дис. ... канд. биол. наук : 03.02.01, 03.02.08 / Ю. О. Дмитриев. – Сыктывкар, 2011. – 20 с.
11. Дмитриев, Ю. О. Эколого-ценотический анализ парциальных флор города Ульяновска / Ю. О. Дмитриев // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 4 (84). – С. 57–62.
12. Маевский, П. Ф. Флора средней полосы европейской части России / П. Ф. Маевский. – М. : Товарищество научных изданий КМК, 2006. – 600 с.
13. Палкина, Т. А. О синантропной флоре транспортных путей Рязанской области / Т. А. Палкина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2012. – № 6 (1). – С. 87–91.
14. Смирнов, В. Э. Обоснование системы эколого-ценотических групп видов растений лесной зоны европейской России на основе экологических шкал, геоботанических описаний и статистического анализа / В. Э. Смирнов, Л. Г. Ханина, М. В. Бобровский // Бюлл. МОИП. Сер. Биологическая. – 2006. – Т. 111. – № 2. – С. 36–47.
15. Трemasова, Н. А. Адвентивный компонент флоры городов Ярославской области / Н. А. Трemasова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. Т. III (Естественные науки). – С. 63–69.
16. Черепанов, С. К. Сосудистые растения России и сопредельных государств (в пределах бывшего СССР) / С. К. Черепанов. – СПб. : Мир и семья, 1995. – 992 с.
17. Шадрин, В. А. Флористические параметры в оценке синантропизации флоры / В. А. Шадрин // Сравнительная флористика на рубеже III тысячелетия: достижения, проблемы, перспективы : материалы рабоч. совещ. по сравнит. флористике (Ижевск, 1998 г.). – СПб. : БИН РАН, 2000. – С. 288–300.

УДК 636:612.6

**РЕАКЦИЯ ПЕЧЕНОЧНЫХ ФЕРМЕНТОВ У РАЗНОВОЗРАСТНЫХ КРОЛЬЧАТ
НА ВВЕДЕНИЕ ЭТАНОЛА В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

**REACTION OF LIVER ENZYMES IN RABBITS OF DIFFERENT AGES
TO ETHANOL IN EXPERIMENTAL CONDITIONS**

Н. Г. Игнатьев, А. Н. Иванова

N. G. Ignatyev, A. N. Ivanova

*ФГБОУ ВПО «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия»,
г. Чебоксары*

Аннотация. Установлена активность печеночных ферментов в тканях хвостатой, сосцевидной, правой, левой наружной, левой внутренней и квадратной долей печени у восемнадцатисуточных и трехмесячных крольчат. Выявлены их возрастные отличия. При функциональной нагрузке с 30 %-м этанолом в тканях изучаемых долей печени у крольчат обнаружено значительные изменения уровней таких ферментов, как аланинаминотрансфераза, аспаргатаминотрансфераза, гамма-глутамилтрансфераза, α -амилаза, щелочная и кислая фосфатазы. Дана характеристика реакции каждого изучаемого фермента в условиях эксперимента.

Abstract. The activity of liver enzymes in the tissues of caudate, mastoid, right, left outer, inner, left and the square lobes of the liver at eighteen-day-old and three-month-old rabbits is established. Their age differences are revealed. At functional load of 30% ethanol in the tissues of the studied lobes of the liver of rabbits the significant change in levels of such enzymes as alanine aminotransferase, aspartate aminotransferase, gamma-glutamyltransferase, α -amylase, alkaline and acid phosphatase is revealed. The characteristic of the reaction of each of the studied enzymes in experimental conditions is given here.

Ключевые слова: печеночные ферменты, разновозрастные крольчата, активность ферментов, доли печени, этанол.

Keywords: liver enzymes, rabbits of different ages, activity of enzymes, liver lobe, ethanol.

Актуальность исследуемой проблемы. К проблеме изучения влияния этанола на организм животных и человека посвящены многочисленные научные статьи и монографии. В этом направлении особенно ценны такие труды, как [1], [6], [10]. В них проанализированы основные патогенетические механизмы, участвующие в формировании алкогольной мотивации, толерантности и физической зависимости от этанола. Обоснована целесообразность использования нейропептидов, гормонов, нейромедиаторов и их аналогов для лечения хронического алкоголизма.

Вместе с тем, в научной литературе сведения о выяснении влияния различных доз этанола на разновозрастные организмы на уровне ферментов в основном носят эпизодический характер [8], [9].

Имеется несколько работ, посвященных изучению закономерностей возрастных изменений в тканях разных долей печени и легких у животных [3], [4], [5], [11].

Настоящая работа является попыткой оценить реакцию печеночных ферментов в тканях разных долей печени на терапевтические и наркотические дозы этанола у крольчат

разного возраста. В статье приведены результаты определения в тканях разных долей печени у разновозрастных крольчат активности таких печеночных ферментов, как аланинаминотрансфераза (АлАТ), аспаратаминотрансфераза (АсАТ), гамма-глутамилтрансфераза (ГГТ), щелочная фосфатаза (ЩФ), кислая фосфатаза (КФ), и реакции печеночных ферментов на 30 %-й этанол. Полученные результаты позволят организовать соответствующие профилактические и лечебные мероприятия с использованием этанола при болезнях печени у молодняка животных.

Материал и методика исследований. Для исследований были использованы 18- и 90-суточные крольчата породы серый великан по 10 голов (контрольные – 5, экспериментальные – 5) в каждом возрастном сроке, выращенные в фермерском хозяйстве В. Н. Осипова, д. Мамалаево Вурнарского района Чувашской Республики. Контрольным животным вводили перорально физиологический раствор. Экспериментальным животным перорально вводили 30,0 %-й раствор этанола в дозе 3 г на 1 кг массы животного (терапевтическая доза), приготовленный на физиологическом растворе. Крольчат декапитировали через час после введения этанола, из брюшной полости извлекали печень, промывали ее холодным физиологическим раствором, разделяли на шесть долей и замораживали их жидким азотом в сосуде Дюара. В научной лаборатории кафедры агрохимии и экологии в тканях шести долей печени фотоэлектроколориметрическим (КФК-2) и спектрофотометрическим (UV-1800) методами с использованием набора реагентов компании ОАО «Витал Девелопмент Корпорэйшн» (СПб) определяли активность ферментов в соответствии с методиками, описанными в справочном пособии [7]. Исследования активности ферментов в пробах тканей печени повторяли дважды. Расчет активности ферментов провели по калибровочным графикам с использованием компьютерной технологии [2].

Результаты исследований и их обсуждение. У восемнадцатисуточных контрольных крольчат активность АлАТ (мкмоль/г*ч) в тканях правой, левой наружной, левой внутренней и квадратной долей печени определяется примерно одинаковыми величинами и находится соответственно на уровне $53,1 \pm 1,83$, $55,9 \pm 2,92$, $54,3 \pm 2,35$ и $51,3 \pm 2,43$. Вместе с тем, в тканях хвостатой и сосцевидной долей уровень фермента достоверно выше, чем в тканях квадратной доли, соответственно на 25,7 %, $p \leq 0,05$ ($64,5 \pm 2,61$) и на 22,0 %, $p \leq 0,05$ ($62,6 \pm 2,94$).

В условиях функциональной нагрузки с 30,0 %-м этанолом у восемнадцатисуточных крольчат активность АлАТ в тканях хвостатой доли печени составляет $21,6 \pm 0,24$, сосцевидной – $22,6 \pm 0,13$, правой – $23,1 \pm 0,27$, левой наружной – $20,1 \pm 0,17$, левой внутренней – $21,2 \pm 0,28$ и квадратной – $20,7 \pm 0,22$.

Расчеты свидетельствуют, что активность АлАТ у экспериментальных крольчат по сравнению с контрольными в тканях хвостатой доли уменьшается на 66,5 %, $p \leq 0,001$, сосцевидной – на 63,9 %, $p \leq 0,001$, правой – на 56,5 %, $p \leq 0,001$, левой наружной – на 64,1 %, $p \leq 0,001$, левой внутренней – на 61,0 %, $p \leq 0,001$ и квадратной – на 59,6 %, $p \leq 0,001$.

У контрольных восемнадцатисуточных крольчат активность фермента АсАТ (мкмоль/г*ч) после введения физиологического раствора в тканях хвостатой доли печени составляет $27,6 \pm 0,52$, сосцевидной – $24,4 \pm 0,71$, правой – $23,8 \pm 0,35$, левой наружной – $26,3 \pm 0,57$, левой внутренней – $22,7 \pm 0,43$ и квадратной – $21,9 \pm 0,64$, то есть уровень фермента в тканях всех изучаемых долей печени у молодых крольчат в этих условиях примерно одинаков.

В условиях экспериментальной нагрузки с терапевтической дозой этанола активность АсАТ, также как и фермента АлАТ, в тканях всех изучаемых долей печени у крольчат значительно снижается: хвостатой – на 57,3 %, $p \leq 0,001$, до $11,8 \pm 0,12$; сосцевидной – на 62,3 %, $p \leq 0,001$, до $9,2 \pm 0,14$; правой – на 64,3 %, $p \leq 0,001$, до $8,5 \pm 0,09$; левой наружной – на 67,7 %, $p \leq 0,001$, до $8,5 \pm 0,06$; левой внутренней – на 50,7 %, $p \leq 0,001$, до $11,2 \pm 0,12$ и квадратной – на 48,9 %, $p \leq 0,001$, до $11,2 \pm 0,11$.

Активность ГГТ (мкмоль/г*ч) в тканях изучаемых долей печени у контрольных восемнадцатисуточных крольчат распределена неравномерно. Она наименьшая в тканях левой внутренней доли и определяется на уровне $184,5 \pm 4,8$. В тканях левой наружной активность фермента достоверно выше, чем в тканях левой внутренней, на 11,1 %, $p \leq 0,05$ и составляет $204,9 \pm 5,1$, сосцевидной – на 16,2 %, $p \leq 0,05$, $214,4 \pm 4,7$, квадратной – на 22,1 %, $p \leq 0,01$, $225,3 \pm 6,1$, правой доли – на 38,8 %, $p \leq 0,001$, $256,1 \pm 6,5$ и хвостатой – 39,7 %, $p \leq 0,001$, $257,8 \pm 5,6$.

В экспериментальных условиях с введением перорально 30,0 %-го этанола в тканях печени у молодняка кроликов ГГТ, также как и другие трансферазы, достоверно уменьшается. В тканях хвостатой доли она падает до $169,2 \pm 5,8$, на 34,4 %, $p \leq 0,001$, сосцевидной – до $186,9 \pm 5,7$, на 12,8 %, $p \leq 0,05$, правой – до $186,9 \pm 5,9$, на 27,1 %, $p \leq 0,05$, левой наружной – до $179,3 \pm 6,1$, на 12,5 %, $p \leq 0,05$, левой внутренней – до $151,1 \pm 4,9$, на 18,1 %, $p \leq 0,01$ и квадратной – до $123,7 \pm 5,1$, на 45,1 %, $p \leq 0,001$.

Активность фермента α -амилазы (мг/с*г) у контрольных крольчат на наименьшем уровне определяется в тканях левой наружной доли печени и составляет $0,204 \pm 0,026$. В тканях правой доли она достоверно выше, чем в тканях левой наружной, на 11,3 %, $p \leq 0,01$, левой внутренней – на 11,7 %, $p \leq 0,01$, квадратной – на 13,2 %, $p \leq 0,001$, сосцевидной – на 27,9 %, $p \leq 0,001$ и хвостатой – на 32,3 %, $p \leq 0,001$.

После введения перорально 30,0 %-го этанола активность α -амилазы в тканях всех изучаемых долей печени у молодых крольчат существенно повышается: хвостатой доли – на 24,1 %, $p \leq 0,05$, до $0,335 \pm 0,043$; сосцевидной – на 36,4 %, $p \leq 0,001$, до $0,356 \pm 0,051$; правой – на 70,9 %, $p \leq 0,001$, до $0,388 \pm 0,049$; левой наружной – на 59,3 %, $p \leq 0,001$, до $0,325 \pm 0,061$; левой внутренней – на 61,4 %, $p \leq 0,001$, до $0,368 \pm 0,057$ и квадратной – на 42,4 %, $p \leq 0,001$, до $329 \pm 0,071$.

Активность ЩФ (мкмоль/г*ч) у контрольных восемнадцатисуточных крольчат в тканях всех изучаемых долей печени определяется на относительно низком и примерно одинаковом уровне (колеблется от $16,3 \pm 0,22$ до $19,8 \pm 0,26$). В экспериментальных условиях, при введении перорально 30,0 %-го этанола, она значительно повышается: в тканях хвостатой доли – до $43,3 \pm 0,33$, в 2,2 раза, $p \leq 0,001$, сосцевидной – до $39,7 \pm 0,27$, в 2 раза, $p \leq 0,001$, правой – до $40,1 \pm 0,42$, в 2,1 раза, $p \leq 0,001$, левой наружной – до $38,6 \pm 0,29$, в 2,1 раза, $p \leq 0,001$, левой внутренней – до $47,5 \pm 0,38$, в 2,9 раза, $p \leq 0,001$ и квадратной – до $43,1 \pm 0,18$, в 2,3 раза, $p \leq 0,001$.

Активность КФ (мкмоль/г*ч) в тканях печени у контрольных восемнадцатисуточных крольчат относительно низкая и во всех изучаемых ее долях относительно равная (колеблется в пределах от $16,8 \pm 0,21$ до $19,6 \pm 0,37$). После введения терапевтической дозы этанола она резко падает: в тканях хвостатой доли – на 35,1 %, $p \leq 0,001$, до $10,9 \pm 0,13$; сосцевидной – на 41,9 %, $p \leq 0,001$, до $10,8 \pm 0,15$; правой – на 28,4 %, $p \leq 0,001$, до $12,1 \pm 0,14$; левой наружной – на 43,4 %, $p \leq 0,001$, до $11,1 \pm 0,12$; левой внутренней – на 36,0 %, $p \leq 0,001$, до $12,1 \pm 0,15$ и квадратной – на 42,7 %, до $10,2 \pm 0,17$.

У контрольных трехмесячных, физиологически зрелых крольчат активность АлАТ в тканях изучаемых долей печени определяется примерно на одинаковом уровне и колеблется от $57,2 \pm 1,93$ до $64,1 \pm 2,82$. Эти показатели существенно не отличаются от таковых у восемнадцатисуточных, у которых она также находится в пределах от $51,3 \pm 2,43$ до $64,5 \pm 2,61$.

В условиях введения в организм крольчат 30,0 %-го этанола активность АлАТ в тканях хвостатой доли превышает показатели контрольных на 21,7 %, $p \leq 0,05$ и составляет $76,1 \pm 3,54$, сосцевидной – на 29,4 %, $p \leq 0,01$ – $77,1 \pm 2,72$, правой – на 35,7 %, $p \leq 0,01$ – $77,9 \pm 3,16$, левой наружной – на 36,5 %, $p \leq 0,01$, $78,1 \pm 3,35$, левой внутренней – на 21,8 %, $p \leq 0,05$ – $78,1 \pm 2,93$ и квадратной – на 16,4 %, $p \leq 0,05$ – $76,6 \pm 2,17$.

Активность АсАТ у трехмесячных крольчат по сравнению с восемнадцатисуточными достоверно выше в тканях всех изучаемых долей печени. В тканях хвостатой доли у трехмесячных она превышает показатели более молодых крольчат на 31,5 %, $p \leq 0,01$ и составляет $36,3 \pm 1,67$, сосцевидной – на 34,4 %, $p \leq 0,001$ – $32,8 \pm 0,96$, правой – на 36,1 %, $p \leq 0,001$ – $32,4 \pm 0,49$, левой наружной – на 11,4 %, $p \leq 0,05$ – $29,3 \pm 0,54$, левой внутренней – на 22,9 %, $p \leq 0,01$ – $27,9 \pm 0,37$ и квадратной – на 49,8 %, $p \leq 0,001$ – $32,8 \pm 0,82$.

В экспериментальных условиях с введением 30,0 %-го этанола в тканях всех долей печени у трехмесячных крольчат существенных изменений в активности АсАТ не выявляется, она сохраняется на таком же уровне, как и у контрольных, и колеблется в пределах от $29,7 \pm 0,39$ до $34,4 \pm 0,33$.

Активность ГТТ у контрольных трехмесячных крольчат в разных долях печени распределена неравномерно. Наименьшая величина определяется в тканях хвостатой доли и составляет $203,4 \pm 4,9$. В тканях сосцевидной доли она выше, чем в тканях хвостатой, на 3,6 % и находится на уровне $210,7 \pm 5,5$, однако такое отличие недостоверно, $p \geq 0,05$. В тканях квадратной доли она превышает значения хвостатой на 4,9 % – $216,1 \pm 4,6$, и эта разница также недостоверна, $p \geq 0,05$. В тканях правой доли активность ГТТ составляет $222,9 \pm 4,8$, что выше, чем в хвостатой, на 9,6 %, разница достоверна, $p \leq 0,05$. В тканях левой внутренней доли уровень фермента достоверно превышает таковой в тканях хвостатой доли на 21,2 %, $p \leq 0,01$ и составляет $246,6 \pm 5,7$. Наибольшая величина ГТТ у контрольных трехмесячных крольчат обнаруживается в тканях левой внутренней доли, что превышает хвостатой на 32,1 %, $p \leq 0,001$ и выявляется на уровне $268,6 \pm 5,3$.

Активность ГТТ у трехмесячных крольчат находится на уровне восемнадцатисуточных в тканях сосцевидной и квадратной долей печени. В тканях других долей печени между двумя возрастными группами крольчат выявляется достоверная разница уровней фермента. Так, в тканях хвостатой доли у трехмесячных он достоверно ниже, чем у крольчат более молодого возраста на 21,1 %, $p \leq 0,001$, в тканях правой – на 13,0 %, $p \leq 0,01$, и, наоборот, у трехмесячных данный показатель достоверно превышает таковой у молодых крольчат в тканях левой наружной – на 20,3 %, $p \leq 0,01$ и левой внутренней долей – на 45,6 %, $p \leq 0,001$.

В условиях перорального введения 30,0 %-го этанола трехмесячным крольчатам активность ГТТ по сравнению с контрольными животными достоверно возрастает в тканях всех изучаемых долей печени: хвостатой – на 40,6 %, $p \leq 0,001$, до $286,1 \pm 7,3$; сосцевидной – на 31,7 %, $p \leq 0,001$, до $277,6 \pm 6,9$; правой – на 14,8 %, $p \leq 0,05$, до $256,0 \pm 7,7$; левой наружной – на 8,4 %, $p \leq 0,05$, до $267,3 \pm 3,6$; левой внутренней – на 7,6 %, $p \leq 0,05$, до $289,1 \pm 4,7$ и квадратной – на 11,9 %, $p \leq 0,05$, до $241,8 \pm 5,3$.

Активность α -амилазы у контрольных трехмесячных крольчат в тканях хвостатой, сосцевидной и правой долей печени распределена одинаково и определяется соответственно следующими величинами: $0,130 \pm 0,038$, $0,125 \pm 0,037$ и $0,133 \pm 0,039$. В тканях левой наружной, левой внутренней и квадратной долей печени она также находится примерно на одинаковом уровне, соответственно $0,169 \pm 0,049$, $0,168 \pm 0,044$ и $0,160 \pm 0,037$, однако эти величины достоверно выше, $p \leq 0,01$, чем в тканях предыдущих долей.

При сравнении активности α -амилазы в тканях изучаемых долей печени у трехмесячных и восемнадцатисуточных крольчат обнаруживается, что уровень этого фермента у физиологически зрелых достоверно ниже, чем у крольчат младшего возраста. Так, в тканях хвостатой доли у восемнадцатисуточных составляет $0,270 \pm 0,025$, а у трехмесячных – лишь $0,130 \pm 0,038$, что ниже на 51,9 %, $p \leq 0,001$. В тканях сосцевидной доли данный показатель у трехмесячных также достоверно ниже, чем у младших, на 52,1 %, $p \leq 0,001$, правой – на 41,4 %, $p \leq 0,001$, левой наружной – на 51,0 %, $p \leq 0,001$, левой внутренней – на 26,3 %, $p \leq 0,001$ и квадратной – на 30,7 %, $p \leq 0,001$.

В условиях функциональной нагрузки с 30,0 %-м этанолом активность фермента α -амилазы у трехмесячных крольчат достоверно снижается в тканях всех изучаемых долей печени: хвостатой – на 10,8 %, $p \leq 0,05$, до $0,116 \pm 0,022$; сосцевидной – на 22,4 %, $p \leq 0,001$, до $0,097 \pm 0,14$; правой – на 12,8 %, $p \leq 0,05$, до $0,116 \pm 0,025$; левой наружной – на 35,0 %, $p \leq 0,001$, до $0,110 \pm 0,018$; левой внутренней – на 32,7 %, $p \leq 0,001$, до $0,113 \pm 0,017$ и квадратной – на 20,0 %, $p \leq 0,001$, до $0,128 \pm 0,029$.

Активность ЩФ в тканях разных долей печени у трехмесячных контрольных крольчат неодинаковая. Она наименьшая и примерно равная в тканях сосцевидной ($149,6 \pm 3,6$) и правой ($141,4 \pm 3,9$) долей печени. В тканях хвостатой доли активность ЩФ выше, чем в тканях правой доли, на 17,9 %, $p \leq 0,01$ и составляет $166,8 \pm 4,5$, левой внутренней – на 21,8 %, $p \leq 0,01$ и равна $172,2 \pm 4,6$, квадратной – на 31,2 %, $p \leq 0,001$ – $185,6 \pm 4,5$ и левой наружной – на 34,6 %, $p \leq 0,001$ – $190,4 \pm 5,5$.

При сравнении с показателями младшего возраста выясняется, что активность ЩФ в тканях печени у трехмесячных крольчат значительно выше: она превышает показатели восемнадцатисуточных в тканях хвостатой доли в 8,7 раза, сосцевидной – в 7,5 раза, правой – в 10,3 раза, левой наружной – в 12,4 раза, левой внутренней – в 10,6 раза и квадратной – в 10,0 раза.

В экспериментальных условиях у трехмесячных крольчат активность ЩФ существенно снижается в тканях всех изучаемых долей печени: хвостатой – на 30,3 %, $p \leq 0,001$, до $116,3 \pm 2,7$; сосцевидной – на 26,7 %, $p \leq 0,001$, до $111,3 \pm 3,1$; правой – на 24,2 %, $p \leq 0,001$, до $107,5 \pm 2,8$; левой наружной – на 44,1 %, $p \leq 0,001$, до $106,6 \pm 4,0$; левой внутренней – на 36,0 %, $p \leq 0,001$, до $110,3 \pm 3,7$ и квадратной – на 42,4 %, $p \leq 0,001$, до $106,9 \pm 3,7$.

Активность КФ у контрольных трехмесячных крольчат в тканях всех изучаемых долей печени находится примерно на одинаковом уровне и колеблется в пределах от $16,4 \pm 0,43$ до $18,7 \pm 0,51$. Если сравнивать эти величины со значениями восемнадцатисуточных, то выясняется, что они примерно равны.

После введения в организм трехмесячных крольчат 30,0 %-го этанола активность данного фермента возрастает в тканях всех долей печени: в хвостатой – на 58,4 %, $p \leq 0,001$, до $28,2 \pm 0,21$; сосцевидной – на 46,8 %, $p \leq 0,001$, до $27,3 \pm 0,29$; правой – на 24,3 %, $p \leq 0,001$, до $22,0 \pm 0,37$; левой наружной – на 60,4 %, $p \leq 0,001$, до $26,3 \pm 0,33$; левой внутренней – на 67,4 %, $p \leq 0,001$, до $31,3 \pm 0,25$ и квадратной – на 56,3 %, $p \leq 0,001$, до $28,3 \pm 0,38$.

Таким образом, в разных долях печени у контрольных разновозрастных крольчат активность аспаратаминотрансферазы, аланинаминотрансферазы, гамма-глутамилтрансферазы, α -амилазы, щелочной и кислой фосфатаз определяется на разных уровнях, обнаруживаются и их возрастные отличия.

В экспериментальных условиях после введения перорально 30 %-го раствора этанола реакция каждого исследуемого фермента специфическая и зависит от вида ткани доли печени и возраста животных. Анализ реакции ферментов, участвующих в обмене белков (АсАТ, АлАТ и ГГТ), свидетельствует, что при этаноловой нагрузке их уровень в тканях печени у трехмесячных крольчат повышается. Вместе с тем, в тканях печени у крольчат в возрасте восемнадцати суток он, наоборот, уменьшается. По-видимому, у трехмесячных крольчат, физиологически более зрелых, функциональные возможности систем, обеспечивающих синтез этих ферментов, достаточно высокие, чтобы приспособить деятельность тканей печени к такой дозе этаноловой нагрузки. Снижение уровня ферментов у более молодых крольчат, вероятно, связано с низкой приспособительной возможностью у них ферментосинтезирующих систем, влияющих на белковый обмен.

Повышенная активность α -амилазы в тканях печени в экспериментальных условиях у восемнадцатисуточных крольчат, на наш взгляд, связана с повышением потребностей в энергетических ресурсах тканей печени при этаноловой нагрузке, с увеличением затрат энергии в организме молодых крольчат. У физиологически зрелых трехмесячных крольчат обнаруживается снижение активности этого фермента, что, вероятно, объясняется подключением других приспособительных систем организма при этаноловой нагрузке.

Влияние фосфатаз на обменные процессы зависит от кислотно-щелочных отношений. Можно полагать, что под влиянием этанола у восемнадцатисуточных крольчат происходит сдвиг среды в щелочную сторону, что обуславливает у них повышение активности фермента ЩФ и снижение активности КФ. У трехмесячных, наоборот, в условиях введения в организм 30 %-го этанола уровень фермента ЩФ снижается, а КФ повышается. Такие изменения, по-видимому, обусловлены более высокими компенсаторными возможностями взрослых крольчат, так как повышение ЩФ вызывает возрастание в организме энергетических затрат.

Резюме. Реакция печеночных ферментов в тканях изучаемых долей печени свидетельствует, что 30 %-й этанол нарушает обменные процессы, происходящие в тканях печени у крольчат, и компенсаторные возможности ферментосинтезирующих систем у физиологически зрелых крольчат выше, чем у крольчат более младшего возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буров, Ю. В. Нейрохимия и фармакология алкоголизма / Ю. В. Буров, Н. Н. Ведерникова. – М. : Медицина, 1985. – 240 с.
2. Животовский, Л. А. Популяционная биометрия / Л. А. Животовский. – М. : Наука, 1991. – 283 с.
3. Иванова, Н. Н. Активность α -амилазы и фосфатаз в тканях печени у поросят в ранний постнатальный период / Н. Н. Иванова, Н. Г. Игнатъев // Ученые записки КГАВМ им. Н. Э. Баумана. – 2010. – Т. 204. – С. 103–107.
4. Иванова, Н. Н. Активность аминотрансфераз в тканях печени у разновозрастных поросят / Н. Н. Иванова, Н. Г. Игнатъев // Ученые записки КГАВМ им. Н. Э. Баумана. – 2010. – Т. 204. – С. 98–103.
5. Иванова, Н. Н. Уровень α -амилазы и фосфатаз в тканях печени у разновозрастных поросят, полученных от помесных свиноматок / Н. Н. Иванова // Молодые ученые в решении актуальных проблем сельского хозяйства: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию ЧГСХА. – Чебоксары, 2011. – С. 101–105.
6. Кампов-Полевой, А. Б. Изучение особенностей формирования алкогольной мотивации у крыс / А. Б. Кампов-Полевой // Фармакология экспериментального алкоголизма : сб. трудов НИИ фармакологии АМН СССР / под ред. Ю. В. Булова. – М. : Медицина, 1982. – С. 130–135.
7. Методы биохимического анализа : справочное пособие / под ред. Б. Д. Кальницкого. – Боровск : КолосС, 1997. – 356 с.
8. Пурсанов, К. А. Влияние гепарина, протамин сульфата, этанола и их сочетанного применения на показатели сна экспериментальных животных / К. А. Пурсанов и др. // Медицинский альманах. – 2009. – № 3(8). – С. 136–137.
9. Пурсанов, К. А. Модификация гепарином активности аминотрансфераз при действии пчелиного яда и этанола / К. А. Пурсанов, З. В. Перепелюк // Актуальные вопросы и тенденции развития биологии, химии, физики : материалы международной заочной научно-практической конференции. – Новосибирск : Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – С. 6–14.
10. Сытинский, И. А. Биохимические основы действия этанола на центральную нервную систему / И. А. Сытинский. – М. : Медицина, 1980. – 191 с.
11. Чеплашкина, Е. Б. Активность α -амилазы и фосфатаз в тканях разных долей легких у крольчат / Е. Б. Чеплашкина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 2(82). – С. 29–34.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 811.512.111'282

«ОСТРОВНЫЕ ГОВОРЫ» ВОСТОЧНЫХ РАЙОНОВ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ (НА ПРИМЕРЕ УРМАРСКОГО ГОВОРА СМЕШАННОГО ДИАЛЕКТА)*

«INSULAR DIALECTS» OF EASTERN DISTRICTS OF THE CHUVASH REPUBLIC (URMARSKY MIXED DIALECT)

А. Д. Ахвандерова, Л. П. Сергеев

A. D. Akhvanderova, L. P. Sergeev

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

Аннотация. В настоящем исследовании описываются диалектные особенности, относящиеся к так называемым «островным говорам» чувашского языка. Исследование «островных говоров» проводилось в полевых условиях во время научной экспедиции в восточные районы Чувашской Республики. В ходе экспедиции собран диалектологический материал путем непосредственных наблюдений за бытовой речью носителей живого языка, анкетирования. На материале урмарского говора смешанного диалекта приведены ранее не выявленные фонетические и грамматические особенности чувашских диалектов.

Abstract. The present article describes the dialectal features related to the so-called «insular dialects» of the Chuvash language. The research of the «insular dialects» was held in the field during the scientific expedition in the eastern districts of the Chuvash Republic. During this expedition there has been collected the dialectological material through direct observations of everyday speech of the local citizens and also through questioning. The authors present the newly revealed phonetic and grammar peculiarities of the Chuvash dialects on the basis of the Urmarsky mixed dialect.

Ключевые слова: *диалект, смешанный диалект, диалектные особенности, говор, лингвистическая география, «островные говоры».*

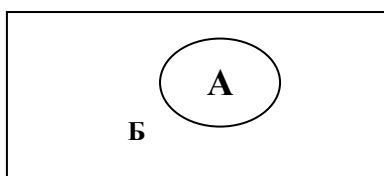
Keywords: *dialect, mixed dialect, dialect features, patois, linguistic geography, «insular dialects».*

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-14-21002

Актуальность исследуемой проблемы. Диалекты являются одним из важнейших источников изучения истории языка, так как в них часто сохраняются факты, утраченные в литературном языке и не отраженные в письменных памятниках. На протяжении своей истории чувашский литературный язык всегда испытывал влияние диалектов и обогащался за их счет, хотя в сложной системе национального языка диалекты противопоставлены литературному языку, так как наряду с общенациональными языковыми чертами они содержат местные особенности, отсутствующие в литературном языке.

В диалектах чувашского языка до сих пор остаются вопросы, привлекающие внимание исследователей-диалектологов. К таким, например, относится вопрос об «островных говорах». Под «островными говорами» чувашского языка в настоящем исследовании подразумеваются диалектные зоны, отличающиеся от говора одного и того же диалекта наличием специфических признаков, которые развивались самопроизвольно в течение столетий в окружении основного чувашского массива.

Схематически это выглядит так:



Исследование «островных говоров» на сегодняшний день является актуальным, так как чувашский язык имеет своеобразный калейдоскоп черт и особенностей (старые грамматические формы, новые явления, возникшие в результате взаимовлияния говоров родственного татарского и неродственного марийского языков), изучение которых помогает установить конкретные процессы, наблюдающиеся при взаимодействии и взаимовлиянии различных языков [1]. Их изучение необходимо также для фиксации лингвистического материала и сохранения народного языка, прослеживания закономерностей развития чувашских диалектов. Говоры чувашского языка нуждаются в неотложном многостороннем описании, так как многие факты безвозвратно исчезают. Это связано и с уходом из жизни представителей старшего поколения, которые являются носителями языка, и с воздействием русского языка на диалекты.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось в полевых условиях. Для изучения чувашских диалектов и его «островных говоров» была организована научная экспедиция в населенные пункты восточных районов Чувашской Республики.

В исследовании использовались метод непосредственного наблюдения над речью жителей населенных пунктов (прямой, полевой метод), который обеспечил полноту и достоверность собираемых фактов; анкетный метод, позволивший по специально подготовленной программе собирать диалектологический материал; методы лингвистической географии, предполагающие сбор и картографическое отражение распространения различных языковых явлений. При анализе выявленного языкового материала применялись и другие методы изучения диалектов: сравнительно-исторический, сопоставительно-сравнительный, описательный, которые позволили сравнивать диалектные явления с фактами языка эпохи древнейших памятников чувашской письменности, сопоставлять факты и определять изменения, произошедшие в говоре на протяжении исторического развития языка. Использование этих методов исследования позволило представить язы-

ковой материал на хронологическом срезе диалектной системы в ее современном состоянии, а также рассмотреть наблюдаемые нами факты, явления и процессы в их динамике, причинно-следственном взаимодействии, с выявлением тенденций, закономерностей и перспектив развития [2].

Результаты исследований и их обсуждение. В современном языкознании диалектологический портрет чувашского языка весьма сложен и неоднозначен. По существенным особенностям всех уровней языка (лексического, фонетического, морфологического, словообразовательного и синтаксического) в чувашском языке выделяются три четко противопоставленные территориальные разновидности языка, три диалекта: верховой, низовой и смешанный (средний, переходный).

Границы верхового и низового диалектов чувашского языка не соприкасаются друг с другом. На их стыке функционирует зона смешанного диалекта, где в процессе междиалектных связей образовалось своего рода стирание, выравнивание острых диалектных различий. Отдельные территориальные участки смешанного диалекта в языковом отношении обладают рядом характерных дополнительных свойств, не присущих ни верховому диалекту, ни низовому [11].

Смешанный диалект охватывает современные территории Марпосадского, Цивильского, Урмарского, Козловского, Янтиковского, Канашского, Вурнарского районов.

Объектом настоящего исследования являются говоры восточных районов, а именно урмарский говор (Урмарский, Козловский районы, часть Янтиковского района) смешанного диалекта, предметом – «островные говоры».

В урмарском говоре смешанного диалекта чувашского языка мы находим диалектологические особенности на уровне фонетики и морфологии:

1) фонетические особенности:

а) губная гармония особого вида – под влиянием лабиализованного гласного ä° начального слога гласный **а** во втором и последующих слогах подвергается огублению, т. е. гласный **а** переходит в гласный **о**. Например: *кăмпа* ~ *кă^омпо* (гриб), *кăмака* ~ *кă^омоко* (печь), *вăрман* ~ *вă^ормон* (лес), *пăта* ~ *пă^ото* (гвоздь), *тăмана* ~ *тă^омоно* (сова). Подобное явление наблюдается в говорах населенных пунктов, находящихся в зоне маргинальных связей с татарским языком. Относительно происхождения своеобразного вида губного сингармонизма в чувашском языкознании нет единого мнения. Известный чувашевед Т. М. Матвеев данный факт объясняет возможным влиянием татарского языка [6], В. Г. Егоров находит в этом самобытное явление и относит его к разряду позднейших фонетических изменений [5], Н. И. Ашмарин наблюдает превращение «звука **а**, стоящего после ä там, где последнее получилось из более раннего ä° , в совершенно ясное **о**» [3]. По нашему мнению, возникновение губной гармонии урмарского вида относится, вероятно, к той эпохе, когда древнетюркские *y , *o начального слога в чувашском языке стали подвергаться делабиализации и переходить в средний огубленный ä° . Однако этот фонетический процесс в разных районах чувашской языковой общности происходил по-разному. На северо-востоке современной территории Чувашской Республики частичная делабиализация *y , *o одновременно сопровождалась огублением гласного **а** второго слога, т. е. происходил закономерный процесс прогрессивной несмежной ассимиляции;

б) чередование $\text{y}(\text{ÿ})$ ~ $\text{äb}(\text{ëb})$ в основе слова. В чувашском литературном языке в словах на $\text{y}(\text{ÿ})$ в ауслaute при склонении существительных в притяжательном и дательном падежах либо при спряжении глаголов на стыке морфем происходит чередование

у(ү) ~ әв(ёв): 1) *лару – ларăвăн, ларăва (заседание – заседания, заседанию); пĕлү – пĕлĕвĕн, пĕлĕве (знание – знания, знанию);* 2) *ту – тăватăн, тăватăн, тăвать (делать – делаю, делаешь, делает); тĕ – тĕветĕн, тĕветĕн, тĕвет (толочь – толчу, толчешь, толчет).*

В некоторых населенных пунктах урмарского говора смешанного диалекта наблюдается чередование данных звуков не на стыке морфем, а в основе слова. Например: *пăру – пăрăв* (теленок), *çулла – çăвла* (лето), *кĕтĕ – кĕтĕв* (стадо), *сĕре – сĕвре* (борона), *сĕреле – сĕвреле* (боронить), *хĕре – хĕвре* (хвост), *тĕле – тĕвле* (платить) и т. д. Это явление встречается в пограничной зоне населенных пунктов в речи жителей старшего поколения Урмарского (с. Шоркистры, д. Саруй) и Канашского (Яншихово-Норваши, Кибечи, Тойси) районов. В остальных же населенных пунктах в пределах изучаемого ареала языковая ситуация многокомпонентная. Здесь функционируют либо нормы литературного языка, либо другие диалектные особенности, характерные для данной местности;

в) выпадение сонанта л в инлауте слова. В говорах чувашского языка имеются случаи выпадения согласных или целых слогов. Это явление широко распространено особенно в говорах верхового диалекта чувашского языка и используется для устранения фонетической избыточности слова. В основном выпадению подвергаются акустически неустойчивые сонорные звуки **й, л, в**. Например: *автан ~ атан* (петух), *алийăлли ~ ашйăлли ~ ашйăли ~ ашли* (полотенце), *сулхăн ~ сулхăм ~ сухăм ~ сохăм* (прохладно, прохладный), *кайран ~ карян* (потом), *майрака ~ мыряка ~ муряка* (рог) и т. д.

В урмарском говоре смешанного диалекта замечено загадочное явление чувашского консонантизма – выпадение сонанта л в инлауте слова. Например: *капла ~ кана* (так, таким образом), *çапла ~ çана* (так, таким образом), *епле ~ йепле ~ йене* (как, каким образом), *апла ~ ана* (так, тогда), *тепле ~ тене* (неизвестно как). Оно зафиксировано только в некоторых населенных пунктах Урмарского района, таких как Мусирмы, Избеби, Ст. Муратово, Ст. Урмары. Данное явление активно функционирует и в речи пожилых, и в речи молодежи. Выпадение сонанта л в вышеуказанных словах в остальных говорах чувашского языка нигде не встречается;

2) морфологические особенности:

а) многовариантность аффикса множественного числа существительных. В говорах чувашского языка аффикс множественного числа существительных имеет несколько вариантов: **-сам/-сем, -сĕм, -сен**. Указанные варианты аффикса по своему происхождению являются инновациями. Древним показателем множественности и в именах, и в глаголах чувашского языка является аффикс **-ăр(-ĕр)** [7], о чем свидетельствуют современные глагольные и местоименные формы. Например: *вулатăн+ăр* (читаем), *пĕлетĕн+ĕр* (знаем), *ут+ăр* (шагайте), *ĕç+ĕр* (пейте); *эпĕ+r* (мы), *эсĕ+r* (вы) [9].

В современном чувашском литературном языке в качестве нормы множественного числа утвердился вариант аффикса **-сем**. Он присоединяется к существительным как с веллярной, так и с палатальной огласовкой. Например: *ача+сем* (дети), *хĕр+сем* (дочки, девушки).

Из указанных аффиксов вариант **-сен** является островным, так как он встречается только в говоре д. Ковали Урмарского района. Например: *ачасен* (лит. ачасем (дети)), *çынсен* (лит. çынсем (люди)). *Эпир Кавалсен, тутар енчи çăвашсен эпир. Кăçта кайсан та пире тĕррех асăрхаç* (Мы – ковалинские, мы чуваша, граничащие с татарами. Куда бы мы не ходили (имеется в виду свой район), все нас замечают).

В остальных населенных пунктах исследуемого ареала распространены форма с аффиксом **-сем**, являющаяся нормой литературного языка, и форма на **-сём** – недавняя инновация, возникшая на современном этапе путем редукции гласного **е** в аффиксе **-сем**. Явление редукции вызвано тем, что в исследуемом говоре смешанного диалекта имеется тенденция не переносить ударение на формообразующие и словообразовательные аффиксы, в частности, на показатель множественного числа: *кёнеке+сём* (книги), *ял+сём* (сёла или деревни), *ывъл+сём* (сыновья). В силу действия общего закона чувашской акцентуации ударение на **-сём** никогда не падает.

В современных условиях под мощным влиянием литературного языка употребление показателя множественности **-сен** постепенно стирается, уступая место литературному **-сем**. Воздействие литературного языка приводит к нивелировке диалектных особенностей чувашского языка. Прямым подтверждением тому является то, что в настоящее время молодежь преимущественно пользуется литературной формой языка, также на их речь сильное влияние оказывает русский язык. Диалектные особенности наиболее устойчиво сохраняются в речи пожилых людей, но и они сегодня охотно пользуются нормами литературного языка, также в их говоре часто наблюдается явление билингвизма. Это связано с тем, что современное чувашское население двуязычно, кроме родного языка, хорошо владеет русским языком [2].

Известно, что множественное число ковалинского типа встречается в говорах чувашской диаспоры, в частности, некоторых населенных пунктов пограничной зоны Саратовской области и Республики Башкортостан. По мнению исследователей, это явление могло возникнуть в историческом прошлом в результате переселения коренных чувашей [8], [10] на указанные территории, которые там приобрели самобытность, сохраняя при этом черты материнских говоров [4].

В последнее время в говоре с. Мусирмы наблюдается ранее не выявленное явление, стоящее особняком, проявляющееся в употреблении существительных во множественном числе с аффиксом **-сәм** в словах и с твердой, и с мягкой основой, вероятно, под влиянием соседнего татарского языка. Например: *хёрсәм* ~ *хёрс(ә)м* (лит. хёрсем (девушки)), *каччәсәм* ~ *каччәс(ә)м* (каччәсем (парни)). Параллельно активно используется вариативная форма на **-сём**: *хёрсём*, *каччәсём*.

Резюме. Современная языковая ситуация урмарского говора характеризуется наличием присущих только ему специфических особенностей, отсутствующих в системе и верхового, и низового диалектов. На его территории существуют небольшие ареалы, так называемые «островные говоры», обладающие более мелкими отличительными диалектными чертами, которые наблюдаются на уровне фонетики и морфологии. Своеобразному развитию и функционированию фонетических и морфологических, а также лексических особенностей исследуемого говора способствует территориальное расположение, т. е. замечается влияние татарского языка. Говору свойственны эквивалентные литературному языку фонетические и грамматические соответствия, при этом широкий ареал распространения имеет нормированная форма.

В настоящее время диалекты чувашского языка требуют тщательного исследования, так как многие факты устарели, а «островные говоры» до сих пор недостаточно изучены. «Островных говоров» в восточных районах Чувашской Республики не так много, они возникли в ходе исторического развития чувашского языка в течение нескольких столетий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ахвандерова, А. Д.* Категория времени глагола в говорах чувашского языка / А. Д. Ахвандерова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2005. – 108 с.
2. *Ахвандерова, А. Д.* Современное состояние чувашских диалектов / А. Д. Ахвандерова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 3 (83). – С. 74–78.
3. *Ашмарин, Н. И.* Заметки по чувашской диалектологии / Н. И. Ашмарин // Материалы по чувашской диалектологии. Вып. 1. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1960. – С. 65–80.
4. *Долгова, А. П.* Сибирско-саратовские чуваша / А. П. Долгова, Г. Н. Иванов, М. Г. Кондратьев, Г. Б. Матвеев, П. П. Фокин ; под общ. ред. проф. М. Г. Кондратьева. – Чебоксары : ЧГИГН, 2004. – 274 с.
5. *Егоров, В. Г.* Закон гармонии гласных в чувашском языке / В. Г. Егоров. – Казань : Б. и., 1928. – 63 с.
6. *Матвеев, Т. М.* Краткий обзор чувашских диалектов (опыт районирования) / Т. М. Матвеев // Материалы по чувашской диалектологии. Вып. 1. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1960. – С. 8–64.
7. *Сергеев, Л. П.* Диалектная система чувашского языка / Л. П. Сергеев. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2007. – 428 с.
8. *Сергеев, Л. П.* Об островных говорах / Л. П. Сергеев // Вопросы чувашской диалектологии : сборник статей. Кн. 5 / отв. ред. А. Д. Ахвандерова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – С. 41–45.
9. *Сергеев, Л. П.* Особенности склонения местоимений в диалектной системе чувашского языка / Л. П. Сергеев, М. К. Александрова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 2 (74). Ч. 2. – С. 154–158.
10. *Сергеев, Л. П.* Чувашские говоры Башкортостана / Л. П. Сергеев // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 1 (65). – С. 133–140.
11. *Сергеев, Л. П.* Чувашский язык: диалектологический аспект : избранные статьи : в 2-х т. Т. 1 / Л. П. Сергеев. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 322 с.

УДК 882.09«18»

**ПРИНЦИПЫ И ПРИЕМЫ ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ
В ХУДОЖЕСТВЕННО-ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПРОЗЕ**

**PRINCIPLES AND METHODS OF EXPRESSING THE AUTHOR'S POSITION
IN FICTIONAL AND DOCUMENTARY PROSE**

С. А. Волкова

S. A. Volkova

ФГБОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет», г. Сыктывкар

Аннотация. Статья посвящена анализу принципов и приемов выражения авторской позиции в художественно-документальной прозе, которые определяют авторское видение, динамику авторской мысли, воздействуют на архитектуру художественного произведения. В работе раскрываются особенности жанровой специфики произведений подобного рода, динамика развития данного жанра, выявляются черты индивидуального стиля повествователя, сложного и неоднозначного, показана активизация авторской позиции, которая проявляется в открытом, прямом авторском слове.

Abstract. The article analyzes the principles and methods of expressing the author's position in fictional and documentary prose. They define the author's view, the dynamics of the author's thoughts and also affect the composition of the work of fiction. The peculiarities of the genre specificity of this kind of works and the dynamics of the genre development are shown here. The features of a complex and ambiguous narrator and his individual style are identified in this paper as well as the author's position activation that the reader can see in an open and direct author's word.

Ключевые слова: художественно-документальная проза, жанровая специфика, авторская позиция, индивидуальный стиль повествователя, авторское видение, динамика авторской мысли, полифоничность авторского слова.

Keywords: fictional and documentary prose, genre specificity, author's position, individual style of the narrator, author's vision, dynamics of author's thoughts, polyphony of author's word.

Актуальность исследуемой проблемы. Всякое искусство, в том числе и литература, неразрывно связано с образом художника, творца, автора. В системе индивидуального стиля и стиля целых литературных направлений большую роль, по справедливому утверждению В. В. Виноградова, играет «образ автора», а, следовательно, и образ рассказчика как один из его идейно-художественных уровней.

Выявление форм выражения авторской позиции [8, 62] является актуальной теоретической проблемой в современном литературоведении, так как авторское видение, динамика авторской мысли воздействуют на архитектуру художественного произведения. Особенно важен данный теоретический аспект при анализе художественно-документальной прозы, так как именно активизация авторской позиции определяет ее жанровую специфику.

Материал и методика исследований. В данном исследовании сделана попытка обозначить формы выражения авторской позиции в художественно-документальной прозе. В статье использованы материалы исследований жанра художественно-документальной прозы и форм выражения авторской позиции в произведениях таких авторов, как М. М. Бахтин [1], Г. А. Белая [2], [3], Л. Гинзбург [4], Д. Гранин [6], Д. В. Затонский [7], Н. А. Кожевникова [10], А. Г. Тоне [13], Ю. Н. Тынянов [14].

Основными методами исследования являются структурно-функциональный, описательный, компаративный и сравнительно-сопоставительный.

Результаты исследований и их обсуждение. В литературе XX века приемы выражения авторской позиции неразрывно связаны с индивидуальностью и личностной психологией автора, которая эволюционирует так же, как и сама литература. Ю. Тынянов писал по этому поводу так: «Обособляя литературное произведение или автора, мы не пробуемся и к авторской индивидуальности. Авторская индивидуальность не есть статическая система, литературная личность динамична, как литературная эпоха, с которой и в которой она движется. Она – не нечто подобное замкнутому пространству, в котором налицо то-то, она скорее ломаная линия, которую изламывает и направляет литературная эпоха» [14, 255].

Формы выражения авторской позиции связаны с организацией художественного пространства произведения. Для художественного документализма также приемлема эта тенденция. А. Г. Тоне в своей работе «Тенденции развития современной русской художественно-документальной прозы» отмечает следующее: «В произведениях «новой литературы факта» меняется соотношение объемов авторского текста и совокупного текста свидетельств. Первого значительно меньше. Основные средства выражения авторской позиции – отбор и монтаж материала» [13, 1444].

Говоря о способах художественного освоения исторических свидетельств как о тенденции развития современной художественно-документальной прозы, А. Адамович писал, что писательская документалистика немислима без участия интуиции, без чувства эстетической оценки документальных материалов, эстетического отбора, без психологического и эмоционального заострения произведений через монтаж, выстраивание фактов и т. п.

Так, на примере «Запретной главы» Д. Гранина и «Чернобыльской молитвы» С. Алексиевич можно отчетливо увидеть, каким образом в художественно-документальной литературе творческая установка автора воплощается в способах отбора материала и в структуре самого произведения. Оба произведения относятся к «литературе факта». Оба повествуют об эпических событиях. Первое написано в конце 70-х, второе – в конце 90-х гг. прошлого века. И именно жанровая специфика подобных произведений обуславливает обращение прежде всего к их композиции как основному источнику эмоционального воздействия человеческого документа: чужой материал, лишь смонтированный, настолько самодостаточен, что порой даже не нуждается в авторских комментариях. Л. Гинзбург справедливо полагала, что для эстетической значимости литературного произведения важна организация материала – отбор и творческое сочетание элементов, отраженных и преобразованных словом.

Д. В. Затонский отмечает, что в современном искусстве начинают преобладать художественные структуры субъективного свойства [7, 205]. В дискуссии «Голос автора и проблемы романа» [5] исследователи литературы неоднократно высказывали мысль о том, что в искусстве двадцатого века наблюдается отход от авторского «всеведения», на первый план выдвигается личность писателя. Активизация авторской позиции проявляет-

ся не столько в оформлении авторской роли, сколько в непосредственном авторском слове. Эту тенденцию современного литературного процесса объясняют по-разному: одни связывают ее с возрастанием интереса к глубинам человеческой души; другие говорят о новом методе изображения, который складывается в литературе последних десятилетий. Также здесь важно и другое стремление писателя, что присуще поэтике художественно-публицистической литературы: сократить дистанцию между собой и читателем, приблизить читателя к собственным выводам и размышлениям.

Черты публицистичности, заявившие о себе в литературе конца XX века, наиболее очевидно отвечают внутренней потребности современного искусства – стремлению художника взять на себя часть ответственности за судьбы мира, с горячей откровенностью высказать свою позицию, мнение, приговор.

Таким образом, движение к публицистической открытости авторской позиции насущно для современной литературы и обусловлено совокупностью ряда объективных и субъективных причин, ставящих и автора, и героя в определенные позиции. Автор организует материал, монтирует жизнь героя.

Движение к публицистической открытости авторской позиции имело место в 70-е годы, но не определяло динамику литературного процесса. Критики рассматривали как господствующую тенденцию стремление автора распространить точку зрения персонажа «на все конструктивные элементы произведения» и «расширить число возможных точек зрения на изображаемое» не только для того, «чтоб преодолеть замкнутость и субъективность индивидуального сознания, но и для того, чтобы представить одно и то же явление в разных ракурсах, чтобы раздвинуть рамки изображения, дав высказаться разным персонажам» [10, 205]. «Чужое» сознание стало определять структуру прозы. «Такое построение, – отмечает Г. А. Белая, – резко меняет повествовательную структуру прозы: сложнее становятся формы выражения авторской позиции, напряженнее – отношения голосов авторов и героев» [2, 70]. Проза В. Распутина, В. Астафьева, В. Шукшина, Ч. Айтматова и других писателей в этот период являлась своеобразной антитезой их публицистике, где для выражения авторской позиции писатели пользовались иными, дидактическими и риторическими средствами; публицистика и проза писателей существовали параллельно: чем активнее было прямое и целенаправленное публицистическое авторское слово, тем сложнее были приемы выражения авторской позиции в художественном произведении. Восстановление в правах «чужой» точки зрения обнаруживало дополнительные художественные резервы: «оказался глубоко содержателен сам тип связи, очень прочной и крайне конкретной, между героем и его словом». С другой стороны, затушевывание авторского слова, уход в нравственную проблематику был обусловлен сложной исторической ситуацией, когда существовали неписанные запреты на темы, представления, понятия [3, 35].

Литература, взаимодействуя с публицистикой, приближается к современности и начинает выполнять задачу фактологического познания действительности. Но наряду с этой задачей действует и другая – собственно художественная задача, которую ставит перед собой писатель, поскольку в искусстве «поэтическое содержание не есть особое содержание наряду с познавательным или идейным, но есть поэтическое претворение любого жизненного и идеологического содержания» [9, 75], и литература должна предстать в собственной форме, обладать сюжетом, воздействовать на читателя эмоционально и эстетически.

Своеобразие пограничных жанров, характерных для литературного процесса второй половины восьмидесятых годов, обусловлено попыткой автора провести эксперимент

над данным ему материалом, в его собственном присутствии в этом материале, непосредственном диалоге с читателем. Новый герой непосредственно должен заключать в себе образ новой жизни – резко меняющейся жизни, в которой невозможно сделать окончательных выводов. Поэтому представленный материал мы видим в фокусе авторской мысли, которая организует разнородный материал. Аналитическая мысль автора становится живой тканью художественного произведения, приобретает особое эстетическое качество. Писатель стремится сказать о важном и наболевшем, иногда без достижения законченности художественного образа. Сочетание этой свободы выражения с несвободой мысли является особенностью произведений промежуточного жанра.

Появление новых жанров обусловлено поисками новых путей в искусстве под влиянием новых социальных и эстетических потребностей общества. В результате расширения связей литературы с действительностью во второй половине восьмидесятых годов достаточно громко заявил о себе такой художественный феномен, как публицистичность. Вопрос о публицистичности остается дискуссионным, так как критики в большинстве своем оставляют в стороне проблему публицистичности как художественного феномена.

Авторская позиция в произведениях этого периода проявляется за счет прямого, открытого авторского слова. Мы видим, что публицистичность становится здесь содержательно-стилевой доминантой, вследствие чего может произойти перестройка всей художественной системы, но также это новое может существовать на равных с другими стилеобразующими факторами.

Таким образом, здесь важна творческая установка автора. Именно в раскрытии его творческой задачи следует искать объяснения как разнообразных типов повествования, так и избирательного интереса писателя к определенным формам слияния авторского голоса с голосами персонажей.

Природа текста в публицистике имеет свои особенности: в основе ее лежит особенно тесный контакт с читателем, поскольку цель публицистики – информирование и формирование убеждений у широкого круга читателей [11, 34].

В публицистических текстах словесное выражение лишь соответствует обозначаемому, описываемому предмету, поскольку использование образных языковых средств в публицистике целиком подчинено разъяснению исходных логических положений автора.

В произведениях, которые стали заметным явлением в литературе восьмидесятых годов («Пожар» В. Распутина, «Печальный детектив» В. Астафьева, «Плаха» Ч. Айтматова, «Зубр» Д. Гранина и др.), кроме прямых, композиционно выделенных вторжений в текст авторского голоса, существуют различные приемы публицистической разработки повествования. Авторская публицистичность способна органично взаимодействовать с разными компонентами повествовательной структуры собственно художественного, человековедческого назначения, в свою очередь, актуализируя насущные проблемы и вопросы.

Даниил Гранин в статье «Необходимость» пишет следующее: «Беспрестанные требования изучения жизни приводили порой к тому, что воображение, фантазия писателя как бы и не требовались <...>

Вымысел, условность всегда присутствовали в русской литературе – в прозе и Пушкина, и Гоголя, и Достоевского, и Булгакова, да и в нынешней нашей литературе» [6, 23].

Художественно-документальная проза продолжает свое развитие и в конце XX – начале XXI в. Современная литературная ситуация сложна и неоднозначна. Литература неоднозначного конца XX века борется со стремлением воплотить ее через традиционную жанровую структуру и форму выявления авторской позиции. Осознание особой роли

авторской позиции породило новые жанровые формы в современной литературе, так называемые авторские жанры, которые возникают под воздействием разного рода трансформаций. Эти жанровые сращения можно объединить по ряду признаков в одну видовую номинацию. В произведениях современной литературы действуют иные законы, которые раздвигают рамки традиционных жанров, поэтому писатель прибегает к обозначению авторского, эксклюзивного жанра. Автор ищет наиболее адекватный жанр для воплощения главной темы. Как правило, в авторских жанровых формах усложнена структура образа автора. Автор задает установки восприятия текста с первых строк произведения, выступает как организатор текста, носитель общей концепции произведения, «высшая инстанция».

«Авторское «я» в тексте раздваивается на Автора выдумывающего и Автора, изображающего события, в которых он принимает непосредственное участие.

Автор изображающий доминирует на втором уровне текста. Он выступает в роли рассказчика, Автора, фиксирующего события и являющегося одним из персонажей. Этот уровень можно назвать «собственно пергаментом».

Автор «собственно пергамента» должен объективно фиксировать все происходящее, однако временами переходит от эпического взгляда к субъективным описаниям собственных настроений, чувств, мыслей. Творческое сознание Автора изображающего еще не достигло той степени искусственности в делах литературных, коей обладает Автор – организатор текста, поэтому он свободен во всем. Автор-рассказчик соединяет поэзию и прозу, лирику, эпос и драму, нарушает нормы на всех уровнях языка: звуковом, фонемном, морфемном, словарном, синтаксическом. Он творит на пергаменте, а это означает, что искусство слова находится еще только у истоков своего долгого пути. Автор выдумывающий и Автор изображающий помещаются на разных концах временной шкалы. Но при этом они суть ипостаси одного авторского сознания, одновременно неискушенного в творчестве и познавшего все его секреты» [12, 32].

Резюме. В результате вышеприведенного анализа ключевых теоретических определений образа автора в художественно-документальной литературе мы пришли к следующим выводам: художественная литература и документальная проза исторически существовали рассредоточенно, исходя из различных задач обоих типов прозы. Документальная литература всегда стремилась к максимальной точности воспроизведения реальности, стараясь запечатлеть не только значимые факты, события, но и частные истории, детали происходящего. Основное внимание писателя-документалиста акцентируется на документе как материальном выражении реалий окружающего мира. Авторское мнение в произведениях документальной литературы выражено в форме точной фиксации факта, открыто заявленной позиции, лишенной яркой эмоциональной окраски. Эмоциональность подобных произведений достигается определенным отбором фактов, их комментированием и соотнесенностью.

Целью произведения художественной литературы, напротив, является создание особой модели реальности, предполагающей пересоздания реального мира для постижения законов человеческого бытия.

Соотношение документального и художественного в произведении реализуется на трех уровнях: тематическом, концептуальном, художественно-изобразительном.

Содержание документа в литературе и текстуальное выражение смысла в составе произведения проявляются по-разному в зависимости от творческих намерений писателя и сводятся в основном к следующим вариантам:

- документальная основа явственно проступает в форме цитат, авторского пересказа первоисточника или прямых наблюдений писателя над объектом изображения;
- документ растворяется в произведении, служит отправной точкой беллетризации;
- документ вводится в произведение частично, включается в систему изобразительных средств, дополняется ими, становится источником аллюзий и реминисценций.

Вместе с тем активность документалистики не могла не сказаться на состоянии художественной прозы, которая все чаще вбирает в себя приемы документального повествования.

Жанр повествования писатели-документалисты избирают в зависимости от цели. В основе могут быть различные документы: в «репортаже воспоминаний», как представляется писателю, открывается возможность воссоздать «народную память».

В литературе XX века приемы выражения авторской позиции неразрывно связаны с его индивидуальностью и личной психологией. Автор в художественно-документальной литературе воплощается в способах отбора материала, в структуре самого произведения, в непосредственном авторском слове. Активная авторская позиция проявляется в открытом, прямом авторском слове, которое, согласно терминологии М. М. Бахтина [1], является однонаправленным и способным придать произведению черты полифоничности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин, М. М.* Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 504 с.
2. *Белая, Г. А.* О позиции писателя в современном критическом реализме / Г. А. Белая, Н. С. Павлова // Критический реализм XX века и модернизм. – М. : Наука, 1967. – С. 44–77.
3. *Белая, Г. А.* Художественный мир современной прозы / Г. А. Белая. – М. : Наука, 1983. – 191 с.
4. *Гинзбург, Л.* Разговор о литературоведении // Гинзбург Л. О старом и новом. – Л. : Советский писатель, 1982. – 424 с.
5. *Голос автора и проблемы романа* // Иностранная литература. – 1987. – № 3. – С. 201–217.
6. *Гранин, Д.* Необходимость // Литературная газета. – 1981. – 20 мая. – С. 21–26.
7. *Затонский, Д. В.* Голос автора и проблемы романа / Д. В. Затонский // Иностранная литература. – 1987. – № 3. – С. 201–205.
8. *Иванова, Е. Ю.* Художественно-философская концепция счастья в поэзии Алексея Воробьева в контексте национально-культурных традиций / Е. Ю. Иванова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). Ч. 1. – С. 60–70.
9. *Каган, М. С.* О путях исследования специфики искусства / М. С. Каган // Вопросы эстетики. – 1960. – С. 46–84.
10. *Кожевникова, Н. А.* О соотношении речи автора и персонажа / Н. А. Кожевникова // Языковые процессы современной русской художественной литературы. – М. : Наука, 1977. – 798 с.
11. *Прохоров, Е.* Искусство публицистики / Е. Прохоров. – М. : Советский писатель, 1984. – 359 с.
12. *Тимина, С. И.* Современная русская литература 1990 – нач. XXI века / С. И. Тимина. – М. : Академия, 2005. – 352 с.
13. *Тоне, А. Г.* Тенденции развития современной русской художественно-документальной прозы / А. Г. Тоне // Русский язык и литература в европейском пространстве: современное состояние и перспектива развития : материалы международного научного конгресса. – СПб. : НИРС; Гранада : Гранадский университет, 2007. – С. 278–283.
14. *Тынянов, Ю. Н.* Литературный факт / Тынянов Ю. Н. // Поэтика. История литературы. Кино. – М. : Наука, 1977. – 576 с.

УДК 811.512.111'282

**СЛОВА-ОБРАЩЕНИЯ К ЖИВОТНЫМ
В ГОВОРАХ ЧУВАШСКОЙ ДИАСПОРЫ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ***

**ADDRESSES TO ANIMALS IN DIALECTS
OF THE CHUVASH DIASPORA IN THE ULYANOVSK REGION**

Т. В. Денисова, Л. П. Сергеев

T. V. Denisova, L. P. Sergeev

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

Аннотация. В статье подробно рассмотрены императивные междометия, выражающие волеизъявления, обращенные к домашним животным, в говорах чувашской диаспоры Ульяновской области, собранные в полевых условиях в чувашских населенных пунктах Цильнинского, Ульяновского, Мелекесского, Сенгилеевского, Старокулаткинского, Барышского районов указанной области. Раскрыта специфика, выявлены основные фонетические варианты слов-обращений к животным, установлена связь слов подзыва и отгона животных с названиями реалий. Также доказано, что однотипность, параллелизм в структуре, особенности функционирования в языке и многочисленные случаи буквальных и приблизительных совпадений позволяют говорить о принадлежности слов-обращений к животным к тем пластам лексики, которые современные тюркские языки унаследовали от праязыка.

Abstract. The article discussed in detail the imperative interjections in addresses to domestic animals in the dialects of the Chuvash diaspora in the Ulyanovsk region in the following Chuvash settlements: Tsilninsky, Ulyanovsky, Melekessky, Senghileevsky, Starokulatkinsky, Baryshsky. It reveals their specificity, identifies basic phonetic variants of addresses to animals, establishes the connection of words for calling and chasing away animals with the names of realias. It is also proved that the same type of parallelism in the structure, peculiarity of functioning in the language and numerous cases of literal and approximate coincidence allow us to conclude that the addresses to animals refer to the layers of vocabulary that modern Turkic languages inherited from the protolanguage.

Ключевые слова: *междометия призыва, междометия отгона, диалекты, говоры чувашской диаспоры, слова-обращения, семантическая дифференциация, фонетические варианты.*

Keywords: *interjections of calling, interjections of chasing away, dialects, dialects of the Chuvash diaspora, addresses, semantic differentiation, phonetic variations.*

Актуальность исследуемой проблемы. Общая картина диалектов чувашского языка на всей территории его распространения на современном этапе не совсем четка, прежде всего мало изучены диалектные особенности языка чувашей, проживающих в Ульяновской области. Говоры чувашской диаспоры данного ареала имеют своеобразные особенности, отличающие их как от норм чувашского литературного языка, так и от ма-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект №13-34-01006

теринских говоров. Это обстоятельство поставило перед чувашскими лингвистами задачу изучения местных особенностей чувашского языка, в том числе слов-обращений к животным, которые служат ценным материалом для разработки вопросов истории языка.

Материал и методика исследований. В исследовании использовались труды различных авторов (Н. И. Ашмарина [1], А. И. Германовича [2], Л. П. Сергеева [5], [6], [7], [8], Долговой А.П. [9] и др.) в области диалектологии, а также материалы, собранные в ходе научных экспедиций в чувашские населенные пункты Ульяновской области, организованных научно-исследовательской лабораторией чувашской диалектологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Для анализа фактического материала использовалась совокупность методов и приемов лингвистического исследования, базирующаяся на системном подходе к анализируемым явлениям: описательный метод, метод компонентного анализа, метод контекстуального анализа, сравнительно-исторический метод, метод сплошной выборки.

Результаты исследований и их обсуждение. Многочисленный пласт слов-обращений к домашним животным с целью призыва, отгона, понукания, отпугивания относится к императивным междометиям. Как самая многовариантная и многочисленная категория, они, на наш взгляд, возникли в языке в связи с приручением и использованием животного мира для потребностей человека. Эти междометия делятся на 2 группы: слова призыва и слова отгона. К первой группе относятся такие междометия, как *пах-пах!* (для подзыва лошади), *панеҫ-панеҫ!* (для подзыва коровы), *мукка!* (для подзыва быка), *кӑс-кӑс!* (для подзыва кошки) и т. д. Междометиями отгона являются: *хас!* (отгон коровы), *кишиа!* (отгон кур, уток, гусей), *прис!* (отгон кошки), *качча!* (отгон козы) и др. В диалектной системе чувашского языка Ульяновской области представлены обе эти группы. Они являются, как и сами диалекты и говоры в целом, одним из источников изучения истории формирования языка [8, 154].

Междометия призыва коровы и теленка можно разделить на 5 групп:

1. *Тпрӱҫси, тпрӱҫсен, тпруча, тпрҫса, тпрҫсе, тпрконь, тпркань, тпркан, тпрӱке, тпруань, тпрукань, тпруннӑ, тпруо, тпруоо, тпрҫок, тпӑрҫак, тпрось.*

Указанные слова, как видно из их структуры, образованы от корня *тпру*. А. И. Германович отмечает, что «это слово и в старшую пору языка служило для обращения к животным, может быть, служило его названием» [2, 67].

В структурном отношении данную группу слов можно разделить на следующие подгруппы:

– корень *тпру* // *-ҫси; -ҫсе; -ҫсен; -чча* (междометие *тпру* с формантами *-ҫси; -ҫсе; -ҫсен; -чча* имеет распространение в говорах верхового диалекта чувашского языка);

– корень *тпру* // *-конь; -кань; -кан;*

– корень *тпру* // *-ня; -ннӑ.*

Междометия этих подгрупп употребляются в говорах низового диалекта чувашского языка, также мы встретили их и в говоре деревни Полбино Ульяновской области.

Междометия *тпрукка, тпруҫси, тпрӱҫси* [1, XV, 109–110] являются ласкательными названиями коров, особенно в детской речи.

Слова, образованные от известного корня *тпру*, употребляются также для призыва телят. При этом характерно, что призыв телят сопровождается более ласковым, мягким произношением указанных междометий.

2. *Панеҫ-панеҫ, паниҫса, паниҫҫӑ, паниҫҫӑ-на, паниҫҫӑ, панияҫ.*

Междометия с основой *панеç // паниç* употребляются только для призыва коров, а к телятам, как показывают выявленные примеры, этот клич не применим. Ареал указанных междометий – говоры верхового диалекта чувашского языка, в том числе деревни Гремучий Ульяновской области.

В структуре названной основы можно выделить корень *пан* + аффиксальные образования *-аç, -еç, -иç*. В данном корне можно усмотреть русское *бынь, быня*, употребляющееся в говорах как междометие призыва коровы.

3. *Пáмпа, пимпа, мпа, пáньáпа, пáньба*.

Эти междометия, связанные по происхождению, на наш взгляд, с корнем *пан*, в речи жителей чувашских населенных пунктов Ульяновской области не встречаются.

4. *Теньок, теньок-на*.

Слово *теньок*, по нашему мнению, имеет связь с корнем *тына* «телка». Можно предположить здесь и русское заимствование *теленки > тенок*.

5. *На, на-на*.

В междометиях отгона коров и телят как наиболее употребительные и широко распространенные выделяются корни *хас* и *кёç*: *хас* – для отгона коров, *кёç // ксе* – телят.

Для подзыва быка в чувашском языке используются те же слова, что и для подзыва коровы. В некоторых говорах распространены междометия *мокоç, моккоç, мáкаç*, которые генетически одного корня со словами *мукка* «корова» [1, VIII, 257], *муки* «корова» [1, VIII, 258], *мук, мук-мук* «корова» [1, VIII, 257]. Но в чувашских говорах Ульяновской области на современном этапе указанные слова не наблюдаются.

Для призыва кошки в чувашском языке употребляются следующие междометия:

1. *Кис-кис, кáс-кáс, кс-кс, кáç-кáç, киçá, киçá, киçá-киçá, кáтьá-кáтьá, кáчá-кáчá, кёç-кёç*. Данные слова, как утверждают исследователи, связаны с названием кошки в индоевропейских языках. В говоре деревень Чувашская Кулатка и Гремучий исследуемой области встречаются своеобразные варианты этих слов: *кчáç-кчáç, кáчáç-кáчáç*.

2. *Пёç-пёç, пáç-пáç, иç-иç, пиç-пиç, пиçук, пиçан-пиçан, пçук, пçук-пçук*. Данная группа слов образована от корня *пиç // пáç*, который распространен в других тюркских языках: др.тюрк. *пышык*; кирг. *мышык*; казах., ног. *мысык*; к.калп. *пышик, мышык, мысак, пичик*; кумык. *мишик*; азерб., туркм. *пишик*; тат. *песи*; башк. *бесей*. В каракалпакском языке для призыва кошки служит междометие *пиш-пиш*, а для отгона – *пиш-ай, пиш-хай*; в казахском языке для подзыва кошки употребляются *пиш-пиш, мыш-мыш*, а для отпуга – *пиш, брысь*. Не вызывает сомнений общность тюркских слов с чувашским *пáç* [12]. Корень *пáç* связан с древним чувашским названием кошки. Об этом говорит диалектное название кошки, встречающееся в чувашских говорах: *пáçáк // пáçáкка* «кошка».

Широко распространенным словом призыва собак в чувашских говорах Ульяновской области является *на // ма*, а также его различные фонетические варианты: *мах-мах, мох-мох, нах-нах, нях-нях, мух-мух*, которые имеют генетическую связь с названием собаки: чув. *маххи, моххо* «собака»; бурят. *нохай* «собака» [5, 173]. Для призыва щенка в чувашском языке используются слова *кис-кис, кáс-кáс*. Отгоняют собак междометиями *тох, тух* от «выходить», *пошшол, пашшул, тиол* от «пошел».

Общепотребительными словами призыва лошади являются:

1. *Пах* с многочисленными фонетическими вариантами: *пах, бах, пох, упах, бо-бо, поххи-бо, мах, мах-мах* и т. д. Чувашское слово призыва лошадей *бах // пах* надо связывать с русским *бах*, которое в некоторых русских говорах зарегистрировано в значении «старая, заморенная лошадь» [7, 168]. Данный корень восходит к более архаичному *мах*,

который в значении лошади сохранился в чувашском слове *маххан* «дрянная лошадь, кляча, конина»: *Пёр маххан пур та ман, хънана та кайма намъс, вут кÿме те туртай-масран хъран* [1, VIII, 217]. У меня есть одна кляча, ехать на ней в гости стыдно, боюсь на ней возить и дрова.

Отсюда можно заключить, что чувашское *пах* // *мах*, наряду с *лаша*, *ут*, в древности имело номинативное значение «лошадь» и на каком-то этапе развития языка началось выветривание его лексического значения «лошадь», что привело к семантической дифференциации [1]. В некоторых говорах чувашского языка реальное значение междометия *пах* не утратилось: *паххи* «лошадка» [1, IX, 143]; *пах* «лошадь» [1, IX, 143]; *пах-тиха* «жеребенок» [1, IX, 143]; *пахха* «лошадь» [1, IX, 148]. Например: *Пах-тиха илтём, ерипе, ёскё тавас, ерипе, тавансене пах-тихана, ерипе, чёнсе сÿрерём* [1]. Купил жеребенка, хочю потихонечку пирушку устроить, родных пригласил.

Междометие *пах* // *бах* употребляется также для подзыва жеребят: *бах-бах, пах-пах, пãх, бох, па, бо-бо, ба-ба*.

2. *Тпру, тпру-ма, тпру-ме, тпрсо, тпсо, тпсу, тпрсёх, тпрсёх*, объединяемые неизвестным по своему происхождению корнем *тпру*. Многочисленные разновидности данного корня характерны также для славянских, тюркских, финно-угорских языков. Этот корень, также как и *тпрр*, *тпр*, служит для остановки лошади. *Тпру* в различной огласовке употребляется и как детское слово для названия лошади и жеребенка: *тпрува* [1, XV, 143], *тпруви* «лошадь, жеребенок» [1, XV, 109].

В современном чувашском языке для призыва жеребят имеются и слова *кенеи*, *канеи*, *каняи*, *канюк*, которые этимологически прозрачны (русск. конь). *Кенеи* могло проникнуть в чувашский язык из русского через татарский язык, в котором оно употребляется с номинативным значением «жеребенок», «жеребенок в возрасте до одного года» [5, 91], или же непосредственно из русских говоров, в которых *коняи* является междометием призыва лошади. *Кенеи* в некоторых говорах чувашского языка употребляется и как ласкательное (детское) название жеребенка: *кенешке, кеняшкã* [1, VI, 188–189].

Для призыва жеребят служит также междометие *нях-нях*, образованное от слова *на*.

Для отгона лошадей и жеребят чувашаи используют общераспространенное слово *хуте* и его различные фонетические варианты: *хутя, хута, куте, кута, кути*. Происхождение этого междометия можно объяснить редукцией полнозначного слова *ху* (*хãв*), *хутер* (*хутяр*) «гнать, отгонять, пугать» (< *ху* «гнать, прогнать» + аф. понудительного залога *-тар(-тер)*): *Лашана куте тесе хãваласё* [1, VII, 49]. Лошадь отгоняют словом *куте*. В говоре деревни Байдулино Ульяновской области отмечается интересный факт употребления фонетического варианта данного слова *хоть-хоть-хоть*.

Для остановки лошади используется междометие *тпру, тãр*.

Для призыва и отгона овец и ягнят в чувашском языке, в том числе и говорах чувашской диаспоры Ульяновской области, служат многочисленные междометия, часть из которых представляет собой вполне объяснимые слова с реальным значением. Другая часть является заимствованной из говоров русского языка. Отдельные междометные единицы, некогда имевшие реальное значение, с течением времени утратили его и в настоящий момент являются собственно междометиями.

Междометия призыва овец можно объединить в следующие группы:

1. *Пуччã, пуччи, пучча, пуч, пути, пыччи, пыччин, пыччã, пычча, пыти, пыть, пытиши, пãти*. Эти же междометия употребляются для призыва ягнят, выступая при этом в удвоенном варианте. Корень *путь* // *пуч* генетически связан со словом *путек* «ягненок». Ср.: тат. *бэти* // *бэди* «ягненок» [4, 37].

Ял тахсанах вӑранны ӗнтӗ. Ирхи тётре витёр шан нек пысӑк хёрлӗ хӗвел пӑхатӗ. Кётӗ хӗваланӑ. Ташта анатра сес пӗри: «Пӑтьӑка-а! Пӑтьӑка-а!» – тесе путек йыхӑратӗ (Ю. Скворцов). Деревня давно проснулась. Сквозь утренний туман светит большое, как чан, солнце. Скотину в стадо погна́ли. Только в нижнем конце деревни кто-то манит ягненка: «Буди-буди».

2. *Паряш, пареш, парӑш, парас, пӑрӑс, парь*, объединяемые корнем *пар*. *Бар* – общий корень для говоров славянских языков [2, 69].

3. *Мӑста, мӑспӑто, пасста*. Первые два междометия употребляются для клича овец, когда они находятся вблизи, а последнее – когда находятся на значительном расстоянии.

4. *Мӑни*.

5. *Вач*.

Последние две группы междометий стоят особняком, и объяснить их генезис сложно.

Словами отгона овец и ягнят в чувашском языке являются *тӑр, тӑрья, тӑрря, тӑри, трр, трре, тря, тӑрриях, тӑр, тӑрье, тӑр-ус, ӑр-ях, ӑрр, тр, ӗс-тӑрр, тӑр-ис*, образованные от корня *тӑр // тр* и сопровождающиеся обычно полнозначными словами, указывающими направление, куда гонят овец: *тӑр карта* – загон овец в хлев, *тӑр киле* – овец гонят с улицы во двор. Исследования показывают вероятность связи корня *тӑр // тр* со словами *ӑрйах // ӑрйаху // ӑррийах* и *утӑрйа*, которые имеют место, когда кричат на зверя [1, IV, 62]; *чапа, чапа-тр, тӑр-чапа, чӑпа* и *ӗст, ӗс-с, ӗс, ӗс, ӗс-тӑр, ӗс-трр*. Для отгона ягнят используются и *кӑчӑш, пуреш // пуряш*.

Для призыва козы употребляется междометие *кач* со всеми его разновидностями: *кач-кач, качи, качча, кеч-кеч, каччи-каччи, качук-качук, кӑчӑ, кӑч-кӑч, кич-кич, кӗс-кӗс, катя-катя, кӑтьӑ-кӑтьӑ, кӑтьӑк-кӑтьӑк, кӑти-кӑти*. *Кача* – древнечувашское название козы, до сих пор сохранившее свое лексическое значение.

Для призыва овец, ягнят, коз распространены и другие слова: *мацца, мащ-мащ, маши, мани-мани, маня-маня* [3].

Междометия, связанные с домашним птичьим миром, показывают их очевидную связь с названиями реальных. Часть из этих междометий встречается как в чувашском, так и в ряде тюркских [10], финно-угорских и славянских языков [11]. Такие слова, как *цып-цып, цыпа-цыпа, чип-чип, тит-тит, ти-ти, ти-тя*, используемые для призыва кур и цыплят, являются общими для русского, чувашского и некоторых других языков.

Кроме вышеназванных, для призыва кур и цыплят в чувашском языке употребляются слова *кӑть-кӑть, кӑтьӑ-кӑтьӑ, кӑт-кӑт, кӗт-кӗт, кӑтӑ-кӑтӑ, кӑтьӑр-кӑтьӑр, кӑти-кӑти, кӑтӑ-кӑтӑ, кӗтӑ-кӗтӑ, кӑтьӑ-кӑтьӑ*, образованные от корня *кӑть // кӗт*. По нашим данным, корень *кӑть* в древности, вероятно, обозначал курицу. Об этом говорит слово *кӑтьӑкка*, употребляющееся в значении курицы: *Эпӗ сӗллине кӑтьӑккине патӑм, кӑтьӑкки мана матяк пачӗ* [1, VII, 204]. Я дал курице овса, курица снесла мне яйцо.

Для отгона всех домашних птиц в чувашском языке употребляется общераспространенное слово *кӑш* с фонетическими вариантами *кша, кӑшша, кшах, кушуй, ки*. Слово *кӑш* в значении «птица» употребляется во всех современных тюркских языках, за исключением чувашского и якутского. Кроме общего, *куш* имеет и конкретное значение – «сок для охоты». В чувашском языке слово *кӑш // кӗш* отдельно не употребляется. Оно встречается в парном слове *кайӑк-кӗшӑк* «птицы» в собирательном значении.

Резюме. Таким образом, каким бы ни был взгляд на роль императивных междометий в формировании и развитии языка, невозможно отрицать их относительную древность и общетюркское происхождение многих из них. Однотипность, параллелизм в

структуре, особенности функционирования в языке и многочисленные случаи буквальных и приблизительных совпадений императивных междометий свидетельствуют о том, что они относятся к тем пластам лексики, которые современные тюркские языки унаследовали от праязыка.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ашмарин, Н. И.* Словарь чувашского языка / Н. И. Ашмарин. Т. I–XVII. – Чебоксары ; Казань, 1928–1950.
2. *Германович, А. И.* Междометия русского языка / А. И. Германович. – Киев : Радянська школа, 1966. – 172 с.
3. *Денисова, Т. В.* Междометия чувашского языка / Т. В. Денисова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2005. – 103 с.
4. *Сабиров, Р. А.* Татарско-русский полный учебный словарь / Р. А. Сабиров. – Казань : Толмач, 2008. – 336 с.
5. *Сергеев, Л. П.* Диалектная система чувашского языка / Л. П. Сергеев. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2007. – 428 с.
6. *Сергеев, Л. П.* Диалектологический словарь чувашского языка / Л. П. Сергеев и др. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – 232 с.
7. *Сергеев, Л. П.* Об одной группе императивных междометий / Л. П. Сергеев // Ученые записки ЧНИИ. – Вып. 49. – Чебоксары, 1970. – С. 165–176.
8. *Сергеев, Л. П.* Особенности склонения местоимений в диалектной системе чувашского языка / Л. П. Сергеев, М. К. Александрова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 2 (74). Ч. 2. – С. 154–158.
9. *Симбирско-саратовские чуваша* / А. П. Долгова и др. ; под ред. М. Г. Кондратьева. – Чебоксары : ЧГИГН, 2004. – 274 с.
10. *Татарская грамматика.* Т. 2. Морфология. – Казань : Татарское книжное изд-во, 1993. – 397 с.
11. *Чувашско-русский словарь* / сост. И. А. Андреев, А. Е. Горшков, А. И. Иванов и др. ; под ред. М. И. Скворцова. – М. : Русский язык, 1985. – 712 с.
12. *Щербак, А. М.* Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков. Имя / А. М. Щербак. – Л. : Наука, 1977. – 191 с.

УДК 81'373.2

**ТУНГУССКИЙ ГЕНОНИМ *ДУЛИГАТСКИЙ*
В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ***

TUNGUS GENONYMUM *DULIGATSKY* IN THE ASPECT OF HISTORY

Р. Г. Жамсаранова

R. G. Zhamsaranova

ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет», г. Чита

Аннотация. Статья посвящена проблеме этноязыкового происхождения генонима *Дулигатский*. Введены в научный оборот названия родов тунгусского населения Нерчинского уезда на материале архивных документов Государственного архива Забайкальского края. На основе историко-лингвистических особенностей развития некоторых сибирских языков предлагается объяснение возникшей гипотезы о соотношении генонима *Дулигатский* с загадочными «су-монголами» или «водяными монголами» Плана Карпини и других иностранных путешественников в работах о туземном населении Монголии 1248 года. Развитие лексических вариантов обозначения воды в тюркских языках обусловило возникновение апеллятивов-синонимов, послуживших основанием для определения «водяных» или «су-моалов» как экзонимных именованний *Дулу* и *Дулга*. Подобные сопоставления обнаруживают природу конвергентного характера, свидетельствующего о гипотетическом наличии диахронного ареально-языкового союза на описываемой территории, включая тюркские, монгольские, самодийские языки. Предложена версия собственно доэтнонимического плана генонима *Дулигатский* как производного от самоназвания долган – тыа-киһи «лесной народ», приведены языковые доказательства «превращения» самоназвания в этноним *Дулга* и в геноним *Дулигатский* с опорой на историческое развитие монгольских языков.

Abstract. The article is devoted to the problem of ethno-linguistic origin of the genonymum *Duligatsky*. The author has introduced the tribal names of the Tungus population of Nerchinsk Uezd on the basis of the documents of the State Archive of the Zabaikalye Territory for scientific use. Basing on the linguistic facts of historical development of some of the Siberian languages, the author explains the supposition of correlation of the genonymum *Duligatsky* with the mysterious «su-Mongols» or «water-Mongols» by Plano Karpini and other foreign travellers in the works on the ethnical population of Mongolia of 1248. The development of lexical variants of denoting water in the Turkic languages conditioned the appearance of appellative-synonyms that allowed to define «water-Mongols» or «su-Mongols» as exonyms *Dulu* and *Dulga*. Such comparisons reveal the origin of convergent character. That means that in historical past of the described territory there was a diachronic area-linguistic unity, including Turkic, Mongol and Samoyedic languages. The author suggests the origin of pre-ethnonimic meaning of the name *Duligatsky* as the ethnonimic of Dolgan – Тыа-Kihi, which means «the forest people» on the basis of facts of historical development of the Mongol languages.

Ключевые слова: *геноним тунгусов Дулигатский, конфедерации Дулга и Дулу, Нерчинский уезд, экзоним, этноним, «су-моалы», «водяные монгалы», Плана Карпини, доэтнонимное значение, омонимия.*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-04-00040

Keywords: *genonym of the Tungus «Duligatsky», confederations Dulga and Dulu, Nerchinsky Uezd, exonym, ethnonym, «su-Mongols», «water-Mongols», Plano Karpini, pre-ethnonimic meaning, homonymy.*

Актуальность исследуемой проблемы. Родовые названия тунгусов Нерчинского уезда представляют собой ценный ономастический материал для изучения языков, культур и истории народов исторической Даурии. Генонимы автохтонного населения региона, число которых по данным ревизии 1797 г. насчитывало 49 родовых названий, предполагают наличие не только алтаеязычных названий, этимология которых относит часть этноязыкового состава тунгусов к тюрко- и самодоязычным племенам Сибири.

Материал и методика исследований. Любопытным оказалось изучение генонимов *Дулигатский*, число которых постепенно уменьшалось по данным ревизских описей населения в разные годы. Изучена морфоструктура генонима посредством сравнительно-исторического метода, реконструировано доэтнонимное значение «тунгусского» генонима.

Результаты исследований и их обсуждение. Генонимы тунгусов Нерчинского округа – названия XVII–XIX вв. *Дулигарский / Дулигатский* – составляют весомое количество среди остальных 49 названий. Согласно ревизии 1816 г. было семь родов: *Дулигатский* род старшины Ивана Николаева, *Перводулигарский* отдельного десятка десятичника Семена Суханова, *Перводулигарский* зайсана Алексея Истомина, *Перводулигатский* десятичника Баканчи Домаева, *Перводулигарский* дополнительный Афанасия Епова, *Перводулигарский* шуленги Берекея Масюкова, *Втородулигарский* [5].

Со временем их число уменьшается. В документах второй половины XIX в. роды тунгусов уже не упоминаются. Т. Б. Уварова при описании нерчинских эвенков пишет о том, что в XX в. каких-то перемещений коренного населения в Даурии не происходило, не было также событий, которые могли бы вызвать такое резкое сокращение численности эвенкийского населения, которое «внезапно исчезло». «К этому периоду из общего числа конных тунгусов лишь три группы продолжали именовать себя тунгусами: маньковские (в верховьях реки Газимур), борзинские (на реке Борзе, притоке Аргуни) – обе группы жили на территории бывшей Маньковской родовой управы – и джидинские, бывшие кучидские или еравненские (в южной части современного Баунтовского района Бурятии)» [16, 36].

Этот факт «исчезновения» эвенков или тунгусов на территории Нерчинского округа мы объясняем ассимиляцией тунгусов и последующим их «растворением» в среде пришлого русскоязычного населения вследствие крещения. Изучение ревизских описей 1858 г. показало, что тунгусы *Дулигатских* родов имеют русскую антропонимическую систему [4]. Добавим, что собственно эвенки также «прозывались» в описях тунгусами и при этом назывались «орочонскими». Данное наблюдение позволяет отличать внутри тунгусского населения Нерчинска этнических эвенков и некий иной субстрат, составлявший несомненное большинство.

При лингвистическом анализе генонимов *Дулигарский / Дулигатский* обнаруживается наличие русского суффикса *-ский*, суффиксов *-гар* и *-гат*. Аффиксы *-гар* (Дулигарский) и *-гат* (от монг. аффикса мн. ч. *-(э)аад*) (Дулигатский) отражают время функционирования генонима. Ранее мы уже касались вопроса об этноязыковой принадлежности тунгусоязычного аффикса *-gip/-gar*, сопоставляя его с адъективным аффиксом *-yaг || -gar ~ -yir || -gir*, последний из которых зафиксирован также в словарях монгольского и в памятниках письменного-монгольского языков. Ссылаясь на исследования Л. В. Дмитриевой об очень редком в тюркологии отыменно-отглагольном аффиксе имен разного значения

на *-гар*, входящем в состав этнонимов с неясной пока этимологией, который «...может быть генетически связан с указанным выше монгольским аффиксом» [6, 170], считаем, что аффикс *-гир/-гар*, будучи словоформой древнего алтайского языкового сообщества, имел ареальную распространенность, «оформляя» этнонимы и генонимы в определенный исторический период, «оставшись» в последующем как тунгусоязычный аффикс.

Опираясь на исследования Н. А. Баскакова о том, что «слово в алтайских языках, с точки зрения его морфологической структуры, представляет собой не простое сочетание корня и суффикса, а сложное сочетание морфем со строго закрепленными за этими морфемами лексическими и грамматическими значениями» [2, 48], мы в нерчинских генонимах тунгусов выделяем аффикс *-лар*, являющийся аффиксом множественности в тюркских языках. В тунгусской генонимии Нерчинска название *Дуларский* зафиксировано в ведении Маньковской инородной управы совместно с Перво- и Втородулигарским родами по данным 1829 г. Геноним *Дулар* отмечен в Сравнительном словаре тунгусо-маньчжурских языков как название одного из солонских родов [14].

Сопоставление аффиксов генонимов *Дулигарский / Дулигатский* и *Дуларский* позволяет предположить, что последний – это геноним более позднего времени по сравнению с названиями *Дулигарский / Дулигатский*. Поиски ответов на вопрос о тех языках и диалектах, в которых, как современных, так и ныне исчезнувших народов, могут быть обнаружены языковые явления, объясняющие некоторые вопросы морфологического строения нерчинских генонимов, заставили обратиться к исследованиям Томской лингвистической школы по языкам народов Сибири.

А. П. Дульзон отмечал, что суффиксы *-лар(-ляр)*, как и *-тар(-тяр)*, *-нар(-няр)*, употребляются для образования множественного числа в якутском диалекте томских татар [8, 297]. Также эти аффиксы были выделены им в языках и диалектах народов соседних регионов: бельтирском, качинском, кюэрикском, карагасском, камасинском, койбальском, кызыльском, сагайском, шорском, чулымско-тюркском, черневом [8, 346].

Под томскими татарами А. П. Дульзон подразумевал «тюркоязычное население, которое проживало на Томи до Кузнецка и в прилегающих к ее устью прибрежных районах Оби в самом начале XVII в., т. е. к моменту присоединения этой части Западной Сибири к России [8, 297]». Ц. Б. Цыдендамбаев говорил о соответствии аффикса множественности *-лар* аффиксу *-нар* в современных монгольских языках, имея в виду билингвизм хори-бурят и при этом не исключая заимствованного характера аффикса монголами у тюркоязычных этносов [17, 188]. Однако родовое название тунгусов *Дулар* так и осталось «тунгусским», тогда как средневековый этноним *Дулга* – «монгольским».

А. П. Дульзон пишет, что аффикс *-лар(-ляр)* употребляется после основ на гласный и на ряд согласных, что и позволило выделить в «тунгусских» генонимах *Дуларский / Дулигатский* основу *ду-* и аффикс множественности *-гар*.

Определение корневого *ду-* в генонимах тунгусов Нерчинска обусловлено пониманием древности их образования. Мы опираемся на мнение Н. А. Баскакова, который соглашался с теорией В. Л. Котвича о первичной двузвуковой структуре тюркского корня, состоявшего первоначально из двух фонем типа СГ (CV), т. е. из согласного и гласного [2, 48–49]. Наличие генонимов с корневым *ду-* (например, в архивных документах Государственного архива Забайкальского края *Дулга / Дулар (Дуларский, Дулигарский / Дулигатский* и проч.) и восстановленного этнонимного *Дурой* (от этнопонимов *Дуроевский / Дуройский / Дурулгуевский*) с последующими согласными *-л-* и *-р-* позволяет предположить, что этнонимы с основой *ду-* сформировались или, что более объективно, отразили

разные периоды развития тюркских языков, для которых были характерны явления ротацизма и ламбдаизма. Поэтому опора на теории Л. В. Котвича, Н. А. Баскакова и др. о процессах развития тюркских языков может служить доказательной базой тюркоязычного происхождения тунгусских генонимов с основой *-ду-*.

Судьба этнонимно-генонимных названий, связанных с далекой исторической эпохой, претерпевает разного рода коллизии и интерпретации в отношении их семантического значения. Не избежал этой участи и этноним *Дулга / Дулу*, основа которого семантически совпадает с апеллятивом *дьюл* «вода», связывая его с «водяными монголами». По-видимому, данное суждение отражает распространенные в этнонимии случаи омонимии, иллюстрируя таким образом «появление» тех или иных экзонимных именовании племени или народа в исторической ретроспективе. По китайским источникам народ *tha-tha* исторически соседствовал с монголами и, вероятно, являлся одним из тюркских поколений Дома Хунну. К ним же, т. е. к тюркам, относили и су-монгалов. В XII–XIV вв. путешественники из Европы посетили Сибирь в период господства монголов. Потому, естественно, все встреченные ими народы они относили и считали монголами, т. е. живущими в пределах Монгольской империи [1]. А потому споры о монгольском или тюркском происхождении этнонимов Средневековья не способствуют порождению объективной гипотезы, заводя вопрос в тупик.

Следует учесть этноязыковые контакты, языковую преемственность, исторически сложившиеся тюрко-монгольские этноязыковые связи. Н. А. Аристов писал о существовании могущественного союза дулу еще во времена хунну в западной части их владений, имевшего в своем составе и чуйские роды. Н. Я. Бичурин, В. Ф. Каховский считают, что племя дулу во времена Тюркского каганата играло большую роль [3, 273], [11, 150]. «В VII веке сложилось объединение племен дулу, которые кочевали на территории Семиречья. Род дулу был также в составе древних болгар и являлся княжеским родом, откуда происходили князья дунайских болгар» [11, 150]. Н. Я. Бичурин выделял другую ветвь потомков хунну, которая «по-монгольски называется ... *Дулга [Тукюе]*», как отдельный *Дом Дулга*.

В отношении этимологии корневой основы генонима *Дулигарский / Дулигатский* объективной представляется версия, связывающая этноязыковое начало «тунгусов» Дулигатских родов с долганами [9, 123–129], [10]. Б. О. Долгих заметил вариацию этнонима *долган / дулган*, обусловленную, по его мнению, влиянием «... якутской фонетики» [7, 106]. Основываясь на наблюдениях Б. О. Долгих о вариации этнонима *долган / дулган*, мы попытались сопоставить геноним тунгусов Нерчинска *Дулигатский* с этнонимным *долган / дулган*. Основу генонима *Дулигатский ду(л)-* мы сопоставляем с самоназванием *долган тья-киһи* «лесные люди», что позволило выяснить собственно доэтнонимическое значение генонима, соответственно и этнонима *долган / дулган*.

Любопытно пояснить произошедшие фонетические изменения от формы *тыя-киһи* до *ду(лг)-*. Исследователи-монголоведы отмечают «переход исконного *t* в звонкий *d* почти повсеместно в юго-восточных и южных халхаских диалектах, в некоторых чахарских диалектах и в языке монголов Ордоса» [15, 37–38], [18, 103], [13, 73]. Поэтому анлаутное согласное *t*- исторического этнонима долган *тыя-киһи* изменилось на более слабый *d*-монгольских языков, т. е. изначальная форма *тыя* [tya] превратилась в *дыя-* [dya]. При посредстве каких-то юго-восточных, южных, ордосских или чахарских диалектоносителей монгольского языка изначальное *тыя* [tya] перешло в *дыя-* [dya].

Гласный дифтонгоид долганского *-ыя-* сменился на гласную *-у-*, как в онимах *Дулу* и *Дулга*, также посредством транслитерации. Подобный переход тюркского *-ыя-* может

быть обусловлен исторической фонологией монгольских языков, в частности, бурятского и дагурского. В качестве отличительной черты этих языков В. И. Рассадным отмечено наличие смешаннорядной фонемы *э* вместо переднерядного *ε* других монгольских языков, который акустически близок к русскому *ы* или к тюркскому смешанному *ы* и отличается от них только своим более открытым характером. Поэтому при передаче бурятских слов «средствами русской орфографии бурятский звук *э* (графическое *э*) почти всегда обозначают буквой *ы*. Особенно закрытый характер носит фонема *э* в речи западных бурят, почти приближаясь к *ы*» [13, 15]. Н. Н. Поппе подобное явление зафиксировал и в дагурском языке. В. И. Рассадин объясняет это явление в системе гласного звукоряда влиянием тунгусо-маньчжурских языков, «так как для тунгусо-маньчжурских языков как раз и характерно подобное произношение звука *э* (в них, кстати, он тоже гласный смешанного ряда), бывающего подчас даже огубленным [13, 16]. Возможно, что именно эти явления исторического развития контактирующих языков и обусловили образование транслитерированных вариантов *Дулу* / *Дулга* от исходного *тыя-киһи* – самоназвания *долган* «лесные народы». И поэтому топонимы тунгусов *Дулигрский* / *Дулигатский* возможно связать с самоназванием *долган* / *дулган*.

Доказательством подобной связи служит мнение В. И. Рассадина о том, что центральнорядная слабоогубленная гласная *ө* произносилась только в первом слоге в старописьменном монгольском языке, тогда как во втором слоге читалась как *ү*. Это положение вполне объясняет образование этнонимного *Ду-лу*, которое в старомонгольском могло иметь исходную форму *дө-лу*.

По мнению В. И. Рассадина, так называемое оканье наиболее развито в дагурском языке и в монгольских диалектах Внутренней Монголии, где оно пронизывает буквально всю систему вокализма [13, 11]. Затем древняя фонема *о* в монгольских языках преобразовалась в *у* в связи с историческим развитием языка. В. И. Рассадин пишет, что «появление звука *у* на месте *о* наблюдается в бурятском языке и в других монгольских языках» [13, 13], объяснимое влиянием тунгусо-маньчжурских языков, особенно эвенкийского [13, 20]. Появление фонемы *ө* на месте исконной древней фонемы *е*, вследствие «перелома» гласного *е*, можно проиллюстрировать на примере исторических топонимов, таких, например, как лексическая вариативность *тъйеле* / *теле* / *телеут(ы)* ~ *Ду-лу* / *Ду-лигаад* / *Дулигатский* / *Дулигарский* < *Дө-лу* < *тыя-киһи* / *кижи*. Подобная вариативность обусловлена также наличием в среде тунгусских родов Нерчинска *Долоцкого* / *Долотского* рода, основа которого могла произойти именно от формы *Дө-лу*.

Резюме. Таким образом, тюркоязычное происхождение топонимов *Дулигатский* / *Дулигарский*, равно как и топонима *Долоцкий* / *Долотский*, представляется достаточно обоснованной гипотезой. Исключается тунгусо-маньчжурское происхождение топонимов и, соответственно, сопоставление большей части тунгусского населения Нерчинска с эвенами или эвенками. Напомним, что такие древние этносы, как *Дахань* или *Дамо*, по мнению Н. В. Кюнера, являлись предками забайкальских дахуров / дагуров / дауров. В китайских источниках этнонимным *дахань*, вероятно, было передано изначальное *tha-tħa* (ср. *да-да-нь* или татар), которым обозначались так называемые лесные народы Средневековья. Добавим, что в работах забайкальских археологов артефакты, например, бурхотуйской археологической культуры «связываются [ими] с племенами отуз-татар (по руническим надписям), или шивэй (по китайским хроникам)». К подобного рода погребениям, аналогичным бурхотуйской и по времени, и по культурным фактам, археологи Забайкалья относят и находки так называемой дарасунской культуры, датируемые

VI–IX вв. н. э., т. е. периодом активных контактов и с уйгурами, и с соседним Китаем [12, 72–74]. Изучение антропонимов, особенно исторических, например, *Домаев* (варианты *Домашевский*, *Домуев*, *Дамаев*, *Дамасов*, *Тамоев*, *Тамуев* и проч.), с опорой на исследования в области ономастики как синкретичной науки способно заполнить лакунарные явления как в истории народов региона, так и в области исторического языкознания региональных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев, М. П.* Сибирь в известиях западно-европейских путешественников и писателей XIII–XVII вв. Т. 1 / введ., ред. и коммент. М. П. Алексеева. – Иркутск : КрайГИЗ, 1932. – 368 с.
2. *Баскаков, Н. А.* Алтайская семья языков и ее изучение / Н. А. Баскаков. – М. : Наука, 1981. – 135 с.
3. *Бичурин, Н. Я.* Статистическое описание Китайской империи : в 2-х ч. Ч. 1 / Н. Я. Бичурин. – М. : Вост. Дом, 2002. – 464 с.
4. *Государственный архив Забайкальского края.* – Ф. 1. – Оп. 1. – Д. 17621.
5. *Государственный архив Забайкальского края.* – Ф. 1. – Оп. 1/5. – Д. 17513.
6. *Дмитриева, Л. В.* Из этимологии названий растений в тюркских, монгольских и тунгусо-маньчжурских языках / Л. В. Дмитриева // Исследования в области этимологии алтайских языков. – Л. : Наука. Ленинградское отделение, 1979. – С. 135–191.
7. *Долгих, Б. О.* Происхождение долган / Б. О. Долгих // Труды Института этнографии. Сибирский этнографический сборник. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 84. – Вып. 5. – С. 92–141.
8. *Дульзон, А. П.* Диалекты татар – аборигенов Томи / А. П. Дульзон // Ученые записки. – Томск : Томский государственный университет, 1956. – Т. XV. – С. 297–379.
9. *Жамсаранова, Р. Г.* Генонимы тунгусов и инородцев-бурят тюркского языкового происхождения (на материале ревизских описей XVIII–XIX вв.) / Р. Г. Жамсаранова // Сибирский филологический журнал. – 2011. – № 1. – С. 142–150.
10. *Жамсаранова, Р. Г.* О генониме тунгусов *Дулигарский* / *Дулигатский* / Р. Г. Жамсаранова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. – 2011. – № 1. – С. 123–129.
11. *Каховский, В. Ф.* Происхождение чувашского народа / В. Ф. Каховский. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2003. – 463 с.
12. *Кириллов, И. И.* Дарасунский комплекс археологических памятников. Восточное Забайкалье / И. И. Кириллов, Е. В. Ковычев, О. И. Кириллов. – Новосибирск : Изд-во Института археологии и этнографии СО РАН, 2000. – 176 с.
13. *Рассадин, В. И.* Очерки по исторической фонетике бурятского языка / В. И. Рассадина. – М. : Наука, 1982. – 199 с.
14. *Сравнительный словарь тунгусо-маньчжурских языков: материалы к этимологическому словарю* : в 2 т. Т. 1 / отв. ред. В. И. Цинциус. – Л. : Наука, 1975. – 672 с.
15. *Тодаева, Б. Х.* Грамматика современного монгольского языка. Фонетика и морфология / Б. Х. Тодаева. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1951. – С. 37–38.
16. *Уварова, Т. Б.* Нерчинские эвенки в XVIII–XX веках / Т. Б. Уварова. – 2-е изд., доп. – М. : ИНИОН РАН, 2006. – 172 с.
17. *Цыдендамбаев, Ц. Б.* Бурятские исторические хроники и родословные (историко-лингвистическое исследование) / Ц. Б. Цыдендамбаев. – Улан-Удэ : Бурят. кн. изд-во, 1972. – 662 с.
18. *Poppe, N.* Introduction to Mongolian Comparative Studies / N. Poppe. – Helsinki, 1955. – 103 p.

УДК 811.512.111

**КЛАССИФИКАЦИЯ АБСОЛЮТНЫХ АГНОНИМОВ
ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА***

CLASSIFICATION OF ABSOLUTE AGNONYMS OF THE CHUVASH LANGUAGE

Э. В. Фомин

E. V. Fomin

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

Аннотация. Статья посвящена установлению разновидностей абсолютных агнонимов чувашского языка, под которыми понимаются слова и словосочетания, значение которых неизвестно. Проведенный анализ показал, что все их многообразие в итоге сводимо к ограниченному количеству типов, основанных на наличии или отсутствии предполагаемых значений, структурных особенностях, сущностных параметрах. Обозначенный подход позволит глубже осознать природу абсолютных агнонимов и составить объективную методику их успешной семантизации.

Abstract. The article is devoted to the various Chuvash absolute agnonyms (words and word combinations the meanings of which are not known). The analysis showed that all the variety of the agnonyms is reduced to several types based on the existence or lack of supposed meanings, structural features, intrinsic parameters. The designated approach will allow to realize the nature of absolute agnonyms and to develop a verifiable technique of their semantization.

Ключевые слова: агнонимы, типы агнонимов, классификация, чувашский язык.

Keywords: agnonyms, types of agnonyms, classification, the Chuvash language.

Актуальность исследуемой проблемы. Агнонимы как слова, значение которых неизвестно части носителей языка, еще недавно представлялись монолитным явлением. Затем с обращением внимания исследователей на пласт слов, семантика которых никому неизвестна, понадобилось введение нового термина. Теперь они называются абсолютными агнонимами [10, 259]. И это не просто терминологические нововведения, а констатация внутренней сложности агнонимов и признание первого этапа их дифференциации состоявшимся.

В свою очередь в ходе разработки методики семантизации уже понадобилась внутренняя классификация абсолютных агнонимов. Таким образом две тысячи совершенно разных по характеру единиц могут быть сведены к нескольким типам, предполагающим следование частным алгоритмам семантизации (о подходах к дефинированию агнонимов см. [8]).

Материал и методика исследований. В основу исследования положены абсолютные агнонимы, зафиксированные в словаре чувашского языка Н. И. Ашмарина [1]. Все их

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-04-00045

многообразие в работе подвергается типологизации на основе учета внешних параметров. Классификации сопровождаются примерами семантизации, установленными с привлечением методов ближней этимологии.

Результаты исследований и их обсуждение. Абсолютные агнонимы в чувашском языке не являют целостную систему. Это лишь пласт случайной лексики с неизвестным значением или неуверенным толкованием, завещанный осмыслению лингвистам будущего лексикографами первой половины XX в. [2, III].

Пробный словарь агнонимов чувашского языка, изданный в 2013 г., определил исходную позицию проведения исследований [6]. Словарь только констатирует проблемный статус лемм:

ерккён слово с неизвестным значением [1, т. 5, 410];

имёш: Имёш юмăс имя легендарной старухи-знахарки [1, т. 3, 120];

пуртёш хăмпи выражение с неизвестным значением в наговоре [1, т. 10, 92];

сар сип ути зверобой? [1, т. 11, 68].

К настоящему времени успешно семантизированы около тысячи абсолютных агнонимов. Первоначально языковеды предполагали, что даже уверенные семантизации агнонимов не позволят признать их полноценными лексическими единицами [9, 177]. Однако специалисты все больше убеждаются в обратном. Среди агнонимов немало слов и фразем, достойных включения в литературный язык. И даже более, при желании из семантизированных абсолютных агнонимов можно составить искусственные предложения, фонотактически и грамматически подлинно чувашские, но понятные исключительно составителям, например: *Авра уйланкалла кăрккăмăшпа йăкăштарса айтатăр*. 'В сторону округлой поляны давайте отправимся на стригуне, скользья'.

В основу классификации абсолютных агнонимов можно положить такие внешние параметры, как уровень семантизованности (1), специфика структуры (2), сущностные характеристики (3). Как бы странным ни показалось на первый взгляд, в семантизации агнонимов важными оказываются внешние свойства, а не внутренние (выведение их проблематично).

1. По уровню семантизованности можно выделить агнонимы с предполагаемым значением (1.1), агнонимы, зафиксированные без толкований (1.2), и агнонимы, ограниченные констатацией родовых признаков (1.3).

1.1. Агнонимы с предполагаемым значением. Группа составляет значительную часть агнонимичной лексики чувашского языка, см., например:

акар устаревшее слово, по-видимому, означавшее борзую собаку [1, т. 1, 87–88];

апăсла³ приблизительно то же, что *сосла* [1, т. 5, 392];

йăмлăх материя, вещество (крайне сомнительное слово) [1, т. 5, 72];

нихути заумное слово, от русского *не ходи?* [1, 9, 37];

павлин то же, что *урттăш, турткăш* павлин? [1, т. 9, 74];

тулă хăяхё стебель пшеницы? [1, т. 14, 121].

На первый взгляд их нельзя квалифицировать в качестве абсолютных агнонимов. Однако это не так хотя бы потому, что не всегда предполагаемые значения оказываются справедливыми. К примеру, в словарной статье *ёреске* угадывается попытка лексикографов предположить русское происхождение леммы:

ёреске зря? *Ёреске ан ту*. Неожиданно не сделай [1, т. 4, 130].

Однако преобразование *зря* в *ёреске* предполагает сложный и невероятный путь фонетических изменений. Между тем более надежным представляется иная интерпрета-

ция: *ёреске* ≤ русское *резко* ‘внезапно; грубо, дерзко’ с закономерным протетическим [ь] в анлауте. Кроме того, не случайной кажется диалектная параллель *ёрескел* ‘напрасно, без причины, ни за что’; *ёрескеллĕ* ‘неожиданно, скоропостижно, зря, ни с того, ни с сего; необыкновенно (хорошо), чересчур, чрезвычайно’ (ср. также с казахским *өрескел* ‘грубый, несуразный, ничем не оправдываемый, не соответствующий норме’) [4, 65].

1.2. Агнони́мы, зафиксированные без толкований. Данная группа абсолютных агнонимов нередко приводится в сопровождении иллюстративного материала или иных сведений. Настоящий пласт составляет другую значительную часть словаря агнонимов чувашского языка.

Слова данной группы в словаре Н. И. Ашмарина лемматизируются следующим образом:

ийпен. *Ийпенетĕп* [1, т. 3, 87];

камалсър. *Тепри камалсър тăвакан шыва юсанă.* Другой исправил воду, которая делает *камалсър* (перевод наш. – Э. Ф.) [1, т. 6, 50];

юлăш гл. *Юлăшмарĕ?* (знак вопроса в оригинале) [1, т. 4, 319].

Такие случаи, как правило, успешно поддаются семантизации, см., например:

ĕлех гл. *Саспа кулса сÿрекен сынна ĕлехет теççĕ.* Человека, который смеется в голос, называют *ĕлехет* [1, т. 4, 99]. < ĕ- прот. + лех подражание хихиканью. В лемматизированном слове наблюдается переход подражательного *ĕлех* в разряд глаголов. Реконструируемая глагольная форма от *ĕлех* – *ĕлехлет*. Ср.: *лĕхлет* ‘хихикать, посмеиваться’ < *лĕх(-лĕх)* ‘подражание хихиканью’ + *-лет* аффикс отыменного глаголообразования; *лахлат* ‘громко смеяться, хохотать’ < *лах(-лах)* ‘подражание хохоту’ + *-лат* аффикс глаголообразования. Контекстуальное значение *ĕлех* – ‘смеяться громко’ вступает в противоречие с внутренней формой, предполагающей значение ‘хихикать’, видимо, из-за указания на громкость смеха – *саспа* ‘в голос’.

Сложные случаи семантизации составляют агнонимы без каких-либо сопровождающих сведений. Они являют образцы неких звуковых комплексов с утерянным значением, см., например:

йолккă [1, т. 4, 319];

купелек [1, т. 6, 301];

лăпук [1, т. 8, 113];

ума¹ [1, т. 3, 236];

эрхемет [1, т. 3, 32].

В попытках семантизации такой лексики не за что ухватиться. Разве что ключом к идентификации слова может стать его фонетический облик (созвучие с известными словами исследуемого, родственных и контактировавших языков), и то в исключительных случаях.

В результате применения обозначенного подхода под агнонимом *йолккă* можно предположить русское заимствование *ёлка*, а *купелек* возвести к чувашскому *кÿпелек* ‘четырёхугольная кумачовая нашивка на передё женского платья’ или татарскому *кубалэк* ‘бабочка’ (чувашское слово явно татарского происхождения). Но проверить справедливость данных предположений (*йолккă*) или уточнить значение (*купелек*) практически не представляется возможным. В остальных случаях (*лăпук*, *ума*², *эрхемет*) остается всего лишь признать агнонимичный статус слов.

1.3. Агнони́мы, ограниченные констатацией родовой принадлежности, см., например:

автан ури название растения [1, т. 3, 261];

аслă йос название животного [1, т. 5, 11]

кенче название растения [1, т. 6, 189];

курак сырли название ягод [1, т. 7, 3];

сараки название цветка [1, т. 11, 62];

сур тырри пулли название рыбы со светлыми чешуйками, маленькая [1, т. 12, 256].

Эти слова и фраземы до сих пор не включались в состав абсолютных агнонимов.

Группа объемна и представляет тип, крайне сложно поддающийся семантизации, поскольку иллюстративный материал при агнонимах, как правило, отсутствует.

2. По структурным параметрам следует выделить однословные агнонимы (2.1), агнонимы в составе фразем (2.2) и производных слов (2.3).

2.1. Однословные агнонимы, например:

йӓпав утеха? [1, т. 5, 79].

катар. *Пирӓн Тумкӓ хӓрӓсем катар кутлӓ шупӓрна, симӓс тӓслӓ саппанна, ука янӓ пысхипа.* Девушки нашего *Тумкӓ* в шубуре с задней частью *катар*, в переднике зеленого цвета, с поясом, украшенным позументом (перевод наш – Э. Ф.) [1, т. 6, 157].

нӓсӓлке мягкий, нежный? *Йӓтӓн епле йӓлтӓрка, кӓпи епле нӓсӓлке.* Лен какой блестящий, рубашка из него до того *нӓсӓлке* (перевод наш – Э. Ф.) [1, т. 9, 61].

Выделение данной группы вызвано исключительной необходимостью противопоставить ей пласт агнонимов, существующих в условиях синтагм.

2.2. Агнонимы в составе синтагм. Их существование в чувашском языке обусловлено развитым синтаксическим способом деривации. Группа неоднородна. Исходно ее следует разделить на три части.

2.2.1. Полностью агнонимичные синтагмы:

пӓт тӓва то же, что *шӓп тула* как раз наружу? [1, т. 10, 154];

хантӓр чӓни название растения [1, т. 16, 49].

Количество таких агнонимов ограничено несколькими единицами. Примеры являются интереснейший факт редкого стечения абсолютных агнонимов. В практике семантизации еще не было ни одного случая удачного дефинирования агнонимичных синтагм.

2.2.2. Синтагмы с одним агнонимичным компонентом:

чикра: чикра шӓрса водяной бисер [1, т. 15, 201];

шапшӓ: шапшӓ вути щавель [1, т. 17, 129].

В синтагме *чикра шӓрса*, в целом семантизируемой как водяной бисер (?), первый компонент является словом с неизвестной семантикой, *шӓрса* – бусина.

Словарная статья *шапшӓ вути* сопровождается иллюстративным материалом (*Шапшӓ вути – кӓшкар (в)ути.* ‘Шапшӓ вути – щавель’) и названием населенного пункта, которым паспортизировано слово, – Малое Карачкино Ядринского района Чувашской Республики. География слова сразу же дает основания проверить возможное марийское происхождение *шапшӓ*, и подход оказывается правильным: *шапшӓ вути* ≤ горномарийское *шапшуды* ‘щавель’, букв. ‘кислая трава’ из *шаны* ‘кислый’ + *шудо* ‘трава’ [3, 141].

2.2.3. Синтагмы, состоящие из семантически прозрачных слов, но в целом отмеченные проблемным значением:

салтак нуç солдат? *Салтак нуç пул терӓ те, çавӓнна салтак пултӓм нуль.* Сказал, чтобы стал *салтак нуç*, наверное, потому стал солдатом (перевод наш. – Э. Ф.) [1, т. 11, 37];

çӓç си повязка для головы? *Йӓпӓр-йӓпӓр юр çават, пирӓн çӓç си пулмӓси (пулмӓши?).* Торопливо идет снег, у нас не будет *çӓç си*? (перевод наш. – Э. Ф.) [1, т. 12, 307];

типӓ шӓрӓх засушливая, знойная погода? *Хӓлле типӓ сивӓ пулсан çула типӓ шӓрӓх пулат.* Если зимой будет сухой холод, летом будет *типӓ шӓрӓх* (перевод наш. – Э. Ф.) [1, т. 14, 59].

По сути синтагмы данной подгруппы являются агнонимами условно. Их значения, предположенные уже лексикографами, как правило, справедливы.

2.3. Агнонимы в составе производных слов. Группу представляют связанные корни, значение которых уже неизвестно носителям языка, а их производные обладают доступной семантикой, ср.:

антър: **антърлә** украшенный неизвестным предметом, называвшимся *антър* в загадке о серьгах. *Антърлә, чәнтерлэ, арки вёсё кёмёллэ*. Украшено *антър* и кружевом; концы пол украшены серебром <...> [1, т. 1, 257–258];

кавсәк: **кавсәклан** истлеть. См.: *касәл* быть разрезаемым [1, т. 6, 19, 124].

Семантизацию агнонимов в составе производных слов можно провести путем вычитания значения словообразовательных аффиксов. Однако это не дает гарантии объективности. По сути их необходимо рассмотреть с учетом морфологической и этимологической составляющих. Именно таким образом была установлена семантика агнонима *шык*:

шык: **шыксәр** безобразный [1, т. 17, 187].

Путем отсечения каритивного значения, придаваемого слову аффиксом *-сәр*, в агнониме *шык* можно признать красоту, гармонию. Дополнительное подтверждение предполагаемому значению находим в татарском языке, где *шык* – красота; уют; см. также: *шыксыз* (где *-сыз* ~ чуваш. *-сәр*) ‘некрасивый, невзрачный, неказистый; неприятный на вид, неприглядный, безобразный, гадкий; неуклюжий, нескладный; неудобный, неблагородный’ [7, т. 2, 640], а также ср. с русским *шик* ‘показная роскошь, щегольство’.

3. По существенным характеристикам разграничиваются абсолютные агнонимы (3.1) и квазиагнонимы (3.2).

3.1. Абсолютные агнонимы. Группу составляют все слова и словосочетания с неизвестным или неуверенным значением (см. примеры выше). Выделение группы вызвано двумя причинами: во-первых, необходимостью разграничить между собой обычные и абсолютные агнонимы; во-вторых, желанием противопоставить последним явления, микрирующие под них, в частности, квазиагнонимы.

3.2. Квазиагнонимы. Данную разновидность агнонимов составляют слова, зафиксированные прежде всего в ошибочном написании и реже – приведенные в неизвестной диалектной форме. И таких случаев в словаре Н. И. Ашмарина набирается немало.

Квазиагнонимы в словарь включаются несколькими способами, например:

сименлэ. *Тёнчере усал сименлэ япала пит нумай*. В мире очень много плохих *сименлэ* вещей (перевод наш. – Э. Ф.). Описка вместо *сиенлэ* вредный? [1, т. 11, 145];

тулэш то же, что *тулаш* наружная сторона? Описка? *Лашасене тулэшне таварса хаварасё*. Распрягая, лошадей оставляют в *тулэш* (перевод наш. – Э. Ф.) [1, т. 11, 117].

В целях не формальной, а уверенной семантизации каждый квазиагноним должен подвергнуться повторному рассмотрению – следует проверить соответствие общего смысла контекста и предполагаемой семантики квазиагнонима, возведенного к известному аналогу с учетом ошибок в пределах допустимости.

О явных случаях фиксации слова с ошибками или признания его редким закономерным вариантом уже известной лексемы следует сообщить в аналитической части словарной статьи, см. примеры анализа квазиагнонимов – ошибочной (*йене*) и вариативной (*инхәр-ханхәр*):

йене¹ в молитве. Может быть, описка вместо *йене*? *Йене сипетлэ сывләмна үкерёсёнччэ*. *Йене* благодатную росу заставил бы выпасть (перевод наш. – Э. Ф.) [1, т. 4, 278]. Ошибочное орфографирование *йене* ‘мокрый, влажный’.

Настоящее заключение сделано потому, что, во-первых, в чувашском языке не существует слова *йене*, семантически близкого к реализованному контексту (*йене*² ‘как’ ≤ *епле*); во-вторых, лексикографами уже предложен фонетически и семантически близкий аналог *йёне* ‘мокрый’; в-третьих, понятен механизм ошибочного орфографирования – пропущена дужка над буквой *e* первого слога, что на письме случается достаточно часто.

инхър-ханхър по-видимому, то же, что *инкър-ханкър* тартарары. *Ёлёк сын вилсен пытарнй чухне инхър-ханхъра кайтър тенё*. В старину, когда хоронили человека, говорили: пусть уйдет в *инхър-ханхър* (перевод наш. – Э. Ф.) [1, т. 3, 126, 125]. То же, что литературное *кинкър-канкър* ‘преисподняя, тартарары’ [11, 178].

В пользу справедливости вариативного характера агнонима *инхър-ханхър* говорят такие факты, как предложение составителей словаря под ним понимать то же, что и *инкър-ханкър* (литературное *кинкър-канкър*) ‘тартарары’; созвучие с ясно осознаваемыми аналогами (*инкър-ханкър*, *кинкър-канкър*); содержание иллюстративного текста об отправлении души человека куда-то, скорее в преисподнюю.

Приведенной классификацией разнообразие агнонимов не исчерпывается. Кроме перечисленных, имеются агнонимы в составе заумных фольклорных текстов и собственных имен. Они как лексико-фразеологические единицы, существующие в особых условиях, должны стать объектом специальных исследований [5, 180], [6], [3].

Резюме. Абсолютные агнонимы чувашского языка – сложное явление, представленное значительными объемами. В конечном итоге они сводимы к нескольким типам. Опираясь на них, лингвисты получают возможность исследовать агнонимы более предметно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашмарин, Н. И. Словарь чувашского языка : в 17 т. / Н. И. Ашмарин. – Казань ; Чебоксары, 1928–1949.
2. Вместо предисловия // Ашмарин, Н. И. Словарь чувашского языка. – Чебоксары : Чуваш. гос. изд-во, 1934. – Т. 6. – С. I–III.
3. Дмитриева, Ю. Чувашские народные названия дикорастущих растений / Ю. Дмитриева ; ред. К. Адягши. – Дебrecен : Б. и., 2001. – 211 с.
4. Егоров, В. Г. Этимологический словарь чувашского языка / В. Г. Егоров. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1964. – 355 с.
5. Иванова, А. М. Собственные имена чувашского языка в аспекте теории агнонимов / А. М. Иванова // Сборник научных трудов молодых ученых и специалистов. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2013. – С. 178–181.
6. Материалы для словаря агнонимов чувашского языка / составитель Э. В. Фомин. – Чебоксары : Пегас, 2013. – 258 с.
7. Татарско-русский словарь : в 2-х т. – Казань : Мэгариф, 2007.
8. 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.
9. Фомин, Э. В. Опыт лексикографирования асемантической лексики чувашского языка / Э. В. Фомин, А. М. Иванова // Материалы Международного конгресса «Актуальные проблемы комплексного исследования алтаистики и тюркологии». – Кокшетау : Кокшетаус. гос. ун-т, 2009. – С. 176–180.
10. Фомин, Э. В. Опыт составления словаря агнонимов чувашского языка / Э. В. Фомин // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 4. – С. 259–263.
11. Чувашско-русский словарь. – 2-е изд. / под ред. М. И. Скворцова. – М. : Рус. яз., 1985. – 712 с.

УДК 811.512.141 + 398 (470.57)

**КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ВРЕМЕНИ
В БЛИЗКОРОДСТВЕННЫХ ТЮРКСКИХ ЯЗЫКАХ УРАЛО-ПОВОЛЖЬЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ БАШКИРСКИХ И КАЗАХСКИХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ
ЕДИНИЦ В ЭТНОЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ОСМЫСЛЕНИИ)**

**COGNITIVE ASPECTS OF REPRESENTATION OF TIME IN CLOSELY RELATED
TURKIC LANGUAGES OF THE URAL-VOLGA REGION
(BASED ON THE BASHKIR AND KAZAKH PAREMIOLOGICAL UNITS
IN ETHNOLINGUACULTURAL COMPREHENSION)**

З. Ф. Шайхисламова

Z. F. Shaikhislamova

ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Уфа

Аннотация. В настоящем исследовании впервые предпринята попытка осуществить этнолингвокультурологическое описание темпорального фрагмента башкирской и казахской языковой действительности, представленного в виде паремиологии, с точки зрения когнитологического подхода к анализу языковых явлений. Как показывают результаты проведенного нами исследования, одним из важнейших компонентов этнического самосознания являются представления народа о времени как об этнолингвокультурологической единице. В контексте восприятия и осмысления времени устанавливаются культурные стереотипы, отражающие общие черты в видении, познании мира представителями башкирского и казахского этносов. В работе выдвигается идея о том, что первичные исследования семантических, когнитивных и идеографических групп слов конкретных языков, в данном случае башкирского и казахского, могут послужить основой для дальнейших типологических, этнолингвокультурологических исследований при условии, что они будут проведены по единой структуре и на единой методологической основе.

Abstract. In the present study the author makes the first attempt to give an ethnolinguacultural description of temporal fragment of the Bashkir and Kazakh languages represented as paremiological units in terms of cognitological approach to the analysis of linguistic phenomena. The results of the research demonstrate that one of the most important components of ethnic identity is the representation of time as an ethnolinguacultural unit. In the context of perception and understanding of time there can be established some cultural stereotypes that reflect the common features of the world view by the representatives of the Bashkir and Kazakh ethnic groups. The paper puts forward the idea that the primary research of semantic, cognitive and ideographic groups of words can encourage the further typological, ethnolinguacultural research in case it is held within the same structure and methodological basis.

Ключевые слова: *время, познание, этнолингвистика, паремиологические единицы, языковая картина мира, темпоральность, день, ночь, эпоха, настоящее, прошлое, будущее, осмысление, этнолингвокультурология.*

Keywords: *time, cognition, ethnolinguistics, paremiological units, language worldview, temporality, day, night, epoch, present, past, future, comprehension, ethnocultural linguistics.*

Актуальность исследуемой проблемы связана с актуализацией когнитологической интерпретации объективной действительности в отечественной лингвистической науке, в том числе в тюркологии и алтаистике. Впервые паремиологические единицы близкородственных тюркских языков Урало-Поволжья подвергаются этнолингвокультурологической характеристике и рассматриваются нами в плане этнолингвокультурологического осмысления репрезентации времени в когнитивном аспекте.

Как мы полагаем, лексемы, связанные с понятием времени, относятся к основополагающим единицам когнитологии любой культуры и языка, наряду с лексемами, связанными с понятием пространства, так как они являются двумя формами организации и существования материи и с точки зрения лингвистики, культурологии, когнитологии, философии и других наук представляют собой неисчерпаемый источник для исследования [1, 4]. Однако сопоставительное изучение темпоральности в двух близкородственных тюркских языках, башкирском и казахском, ее базисного слоя и интерпретационного поля в когнитивно-семантическом, паремиологическом и ассоциативном аспектах до сих пор не являлось предметом отдельного исследования.

В перспективе обосновывается потребность проводить сравнительно-историческое исследование темпоральности в тюркских и финно-угорских языках народов Урало-Поволжья в евразийском контексте в рамках таких когнитивных сфер, как **I. Природа** (неживая, живая), **II. Человек** (человек как физико-биологическое существо), **III. Общество** (человек как единица государственной структуры, в идеологической системе общества, как единица функциональной жизни общества) и **IV. Познание** (априори) – (сравн.: В. В. Морковкин, Ю. Н. Караулов, Т. В. Гамкрелидзе, Вяч. В. Иванов, Н. Ю. Шведова, Э. Р. Тенишев, Н. Шаймердинова, О. А. Корнилов, А. Г. Шайхулов, А. Т. Кайдар и др.). Полагаем, что такие исследования в известной степени прольют свет на этнолингвокультурологические контакты между вышеуказанными и другими языками с древнейших времен и до наших дней.

Подобный труд должен носить, на наш взгляд, комплексный историко-филологический характер, в нем языковые данные, в том числе и временная лексика, должны рассматриваться в непосредственной связи с историей башкирского и казахского народов, что позволит обосновать много интересных и ценных выводов и предложений не только этнолингвистического, но и исторического характера. В итоге все обозначенное выше даст основания установить методологические аспекты составления диалектных и идеографических словарей в евразийском контексте языков Урало-Поволжья (на материале башкирского, татарского, чувашского, удмуртского, марийского и мордовского языков), их исторической лексики. Это, в свою очередь, позволит провести этнолингвокультурологическую интерпретацию языковых единиц на современном этапе.

Материал и методика исследований. Нами были применены следующие методы: эвристический, сравнения, сопоставительный, классификация. Как известно, сравнительно-исторические штудии содержат важные положения относительно природы, семантики и особенностей функционирования рассматриваемых значений в живых тюркских языках. Не просто обращение, но постоянное внимание к фактам живых языков – залог успешной работы любого компаративиста-индоевропеиста, финно-угроведа, тюрколога и алтаиста [5, 183]. Методологическую базу исследования, посвященного когнитивному описанию репрезентации времени в башкирских паремио-

логических единицах в этнолингвокультурологическом аспекте, составляют лингвофило-софские основы взаимодействия языка, культуры, познания. (Выборка примеров произведена нами по источникам: Надршина Ф. А. Русско-башкирский словарь пословиц-эквивалентов. – Уфа: Китап, 2008. – 196 с.; Ахметова С. Г. Словарь английских пословиц, поговорок, фразеологических единиц и способов их передачи в русском, казахском и немецком языках. – Алматы : Мектеп, 2009. – 224 с.).

Результаты исследований и их обсуждение. Представления народа об исследуемой категории являются одними из базовых, и они, несомненно, национально и этнически обусловлены. Это позволяет сделать вывод о том, что языковые средства выражения темпоральности, очевидно, также обладают общетюркской национальной спецификой, а также этнокультурным содержанием, которые проявляются в первую очередь на лексико-паремиологическом уровне.

В нашем исследовании одним из основных является вопрос о взаимосвязи языка и культуры близкородственных тюркских народов Урало-Поволжья. Язык, как известно, теснейшим образом связан с культурой: он прорастает, развивается в ней и выражает ее. В языкознании активно разрабатываются различные направления, в которых, как утверждает В. А. Маслова, язык рассматривается как «культурный код нации» [7].

Исследование особенностей осмысления времени близкородственными тюркскими этносами, а именно его репрезентации в башкирских и казахских пословицах и поговорках, дает возможность в перспективе изучать длительность, временные границы как отдельный категориальный признак количественности в плане их этнолингвокультурологической характеристики и философского осмысления, так как язык является «основным, ярчайшим и устойчивым показателем этноса» [9, 34]. Этнос, как известно, отличается только ему присущими способами восприятия окружающей действительности, которые, как мы полагаем, формируются на основе практического освоения окружающего мира и опираются на традиции и обычаи. При этом, естественно, должны учитываться особенности культуры и специфики этнического самосознания и самоопределения. Исходя из того, что одним из важнейших компонентов этнического мировоззрения, мировосприятия является время, мы ведем речь о данной категории как о единице этнолингвокультурологического осмысления окружающей среды. Так, в лексемах с временным значением, как известно, отражаются не только биологические, но и социальные аспекты жизни и этапы культурного развития близкородственных этносов в зависимости от темпов их эволюции. В тех или иных способах восприятия и осознания объективного понятия времени выявляются, на наш взгляд, некоторые культурные стереотипы, содержащие определенные общие черты. В этом отношении сделан решительный шаг одним из ведущих отечественных лингвистов О. А. Корниловым, чья методология позволяет рассматривать контакты этнолингвистического характера на обширном многоязычном материале. Выводы, полученные на основании анализа такого многоаспектного материала, вполне убедительны и хорошо фундированы [6].

Как вполне справедливо отмечал Н. И. Толстой, человек не рождается с чувством времени, его временные и пространственные понятия всегда определены той культурой, к которой он принадлежит. Следовательно, вполне обоснованно можно утверждать об этническом своеобразии восприятия времени представителями того или иного этноса, в данном случае близкородственных тюркских народов, в частности, в топонимической системе исследуемого региона [11].

Многие аспекты, связанные с языковыми средствами выражения темпоральности, как утверждал известный лингвист А. Я. Гуревич, были объектом исследования как отечественных, так и зарубежных ученых. Также следует отметить, что в отдельных работах темпоральные лексемы рассматриваются не однородно: с одной стороны – как значимые компоненты языковой картины мира, с другой – как особенности восприятия времени русским языковым сознанием [2].

Учитывая, что паремиологические единицы, как и фразеологизмы, играют особую роль в создании языковой картины мира, попытаемся на материале башкирских и казахских пословиц и поговорок охарактеризовать осмысление понятия категории времени в этнолингвокультурологическом аспекте. Так, тюркские (башкирские и казахские) пословицы, поговорки и фразеологические единицы с семантикой времени можно условно сгруппировать в рамках таких временных групп, как **прошлое, настоящее, будущее**. В плане этнолингвокультурологической характеристики проанализированные нами пословицы и поговорки позволяют утверждать, что в них отражается мысль о том, что не следует заранее рассчитывать на запланированное течение событий, так как, очевидно, только само время помогает нам заблаговременно осознать характер протекания тех или иных действий. В рассмотренных примерах отчетливо выражена этнокультурологическая оценка башкирским и казахским этносами опыта предшествующего поколения, глубины его мировоззрения, особенностей мировосприятия.

Говоря о цикличном представлении времени, Н. И. Толстой справедливо, на наш взгляд, подчеркивает его универсальность, поскольку время связано с природой. Однако при этом он отмечал, что если замкнутый годовой круг и круг суточный тоже представляют исключительно природное явление, то «деление этих кругов на отрезки времени, на периоды – дело ума, восприятия и опыта человеческого» [10, 17]. Данная мысль обоснованно ориентирует исследователя на осмысление взаимодействия паремиологической системы, языка и культуры этноса, включая культурологические единицы как базу для раскрытия этнолингвистических контактов тюркских народов.

В паремиях, ассоциированных с понятием отрезка времени в исследуемых языках, отражаются характерные сущности, связанные с человеческой деятельностью, способные выявить специфику как башкирского, так и казахского этнолингвокультурологического восприятия окружающей действительности (природных явлений, социальных факторов (темы гостеприимства, еды, угощения и т. д.)), например: *Аҙрап башында ҡар яуһа, ҡырк көндән ҡар ятыр, яумаһа, берәй аҙнанан – ҡыш (Аҙрап/ гәҫрәп – по старому стилю «октябрь»)* – букв. «Если в первых числах октября выпадет снег, то спустя сорок дней снег ляжет, если не будет снега – через неделю»; *Көз килгән ҡунаҡһа – ат ҡаҙыһы, яҙ килгән ҡунаҡһа – ҡарта ярыһы* (букв. «Гостю, пришедшему осенью, – (казы), конская колбаса, гостю, пришедшему весной, – ливер, т. е. плевра от желудка»); *Яҙғы көн – ярты аҫыл* (баш.); *Наурыз айы түске дейін – мүйіз, түстен кейін – киіз* (каз.); сравн.: «Март приходит как лев, а уходит как ягненок». *Бөгөнгө эшенде иртәгәгә ҡалдырма* (баш.); *Бүгінгі істі ертеңге ҡалдырма* (каз.); сравн.: «Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня» // «Что можно сделать сегодня, не откладывай на завтра» и т. п. Появление в языке лексем, определяющих календарное время, т. е. месяцы, дни недели, очевидно, говорит о том, что время стало играть определенную роль в социальной жизни человека. Мы вполне солидарны с выводом Н. И. Толстого о том, что деление суток на две части, день и ночь – чисто природное явление. В то же время мы полагаем, что при этом сознание и язык только фиксируют и обозначают его, но

дальнейшее, более дробное членение суток, как и года, уже, вероятно, в определенной степени зависимо от человеческого сознания и выражается при помощи лингвистических средств того или иного языка. Представления о времени национально окрашены, т. е. связаны с определенной этнической группой, и так же, как язык, изменяемы, преобразуемы в ходе исторического развития [10, 17], что находит свое подтверждение и в нашем исследовании.

В частности, когнитивная «настоящее» выражается в следующих пословицах и поговорках: *Туй үткәс, думбыра (дөмбөр) һикмайҙар* (баш.); *Той өткөн соң – даңғыра* (каз.) – «После дела за советом не ходят», «После свадьбы в барабаны не бьют»; *Яуҙан һуң яр һалма* (баш.); *Жау кеткән соң – жудырык* (каз.) – «После драки кулаками не машут»; *Шығырлауыҡ ағас тырҡ йыл ултырыр (-ған)* (баш.); *Сығырлауыҡ ағаш екі гасыр түрады; Кәрі ағаш сығырласа да сынбайды* (каз.) – «Скрипучее дерево два века стоит» и т. д.

Исходя из этнолингвокультурологической характеристики, установлено, что тюркский этнос (в частности, башкирский и казахский народы) ценит все то, что происходит в настоящий момент времени, и это настоящее дает уверенность для развития событий в будущем.

Этнолингвокультурологический аспект характеристики когнитивной «прошлое» в башкирских и казахских пословицах и поговорках имеет некоторые отличия: *Булған эш булған, үкенәүҙән уҙған* (баш.); *Болған ис болды, бояуы сінді, Болған ұмытылған, естен шыққан* (каз.) – «Что сделано, то сделано», «Сделанного не воротить»; *Уҙған эшкә – салауат* (баш.); *Өтті, кетті, жок болды* (каз.) – «Что прошло – помнить на что?». В анализируемых нами пословицах и поговорках, как это явствует из примеров, прошлое башкирским и казахским народами воспринимается вполне объективно. При этом о прошлых событиях упоминается как об утраченных, упущенных и неосуществленных возможностях или же возможностях, которые появились слишком поздно.

И наконец, когнитивная «будущее» в тюркских (башкирских и казахских) пословицах и поговорках также имеет свою этнолингвокультурологическую специфику: *Безҙең тәҙрәгә лә көяш төшөр әле. Безҙең урамда ла байрам булыр әле* (баш.); *Біз де кісі болармыз, атқи кісен салармыз* (каз.) – «Серенькое утро – красненький денек»; *Ваһытһыҙ сағырған кәжүктең башы ауыртқан* (баш.); *Мезгілсіз шағырған юраздың басын жулмак керек* (каз.) – «Рано пташечка запела, как бы кошечка не съела».

Проведенное нами исследование позволяет определить стратегии ассоциативного поведения носителей башкирского и казахского языков в процессе восприятия образа времени (прошедшего, настоящего, а также будущего) и его этнолингвокультурологического осмысления [3, 4].

Предшествование, последовательность, заблаговременность, своевременность и несвоевременность действия выражаются в следующих пословицах и поговорках: *Дауылдан һуң диңгез ҙә тына* (баш.); *Бүлт астында күн бар. Һатты басталған жауын тез басылады* (каз.) – «После грозы – ведро, после горя – радость». *Эш үткәс, үкенәүҙән файҙа юк* (баш.); *Той өткөн соң – даңғыра* (каз.) – «Снявши голову, по волосам не плачут». *Янғындан һуң һыу күп булыр* (баш.); *Өрт сөнгән соң суға кетті. Жаманның ағылы түстен кейін кіреді* (каз.) – «После пожара, да за водой», «После драки кулаками не машут» и т. д., в которых также целостно отражается специфика этнолингвокультурологической характеристики окружающей объективной действительности и восприятия временного среза.

В пословицах и поговорках близкородственных тюркских языков, башкирского и казахского, наиболее зримо проявляются своеобразие быта и характерные особенности жизни башкирского и казахского народов. Наше исследование показывает, что представления о времени близкородственных тюркских народов в наиболее полной форме отразились в семантике устойчивых выражений. В паремике конденсируется весь сложный комплекс культуры, менталитета и психологии башкирского и казахского народов, неповторимый способ их образного мышления, в котором наиболее отчетливо отражается этнолингвокультурологическая характеристика уклада жизни народа.

Из философских исследований известно, что башкирские племена, как и другие тюркские народы, издавна знали и использовали времяисчисление как по лунному, так и по солнечному календарю. Будучи отнесенными к реальным отрезкам времени, календарные названия тем самым, как мы полагаем, являются связующим звеном между реальными отрезками времени и абстрагированной искусственно созданной системой обозначений календаря, которая позволяет упорядочить во времени деятельность общества [8, 37], что вполне подтверждается материалами нашего исследования.

Первичные исследования семантических, когнитивных и идеографических групп слов конкретных языков, как вполне справедливо определяют исследователи, могут послужить базой для дальнейших типологических, этнолингвокультурологических исследований при том условии, что они будут проведены по единой структуре и на единой методологической основе [12]. Для описания лексических взаимосвязей в словарном фонде близкородственных тюркских языков Урало-Поволжья наиболее удачным, в чем мы вполне уверены, является опыт сравнительно-исторического осмысления этнических контактов А. Г. Шайхулова [13], а в отношении казахского языка – А. Т. Кайдарова [4].

Резюме. Представляется возможным предположить, что события прошлого всегда обращены к сознанию человека, так как уже являются в большей или меньшей степени достоверными и осмысленными, тогда как события настоящего и будущего отличаются большей неопределенностью. Именно поэтому, на наш взгляд, языковое сознание человека наделяет большей экспрессивностью уже знакомый материал, дает ему оценки, выражает свое положительное или отрицательное отношение и, таким образом, образует больше паремиологических единиц с тем или иным коннотативным компонентом.

Этнолингвокультурологические дефиниции могут в дальнейшем рассматриваться как база как для последующего более глубокого изучения паремиологии исследуемых близкородственных тюркских языков, так и в целях рассмотрения способов их выражения (когнитивные, идеографические и тезаурусные особенности), а также для 1) диагностики современного состояния изучения темпоральности; 2) изменений, касающихся ее различных компонентов; 3) отслеживания динамики реализации исследуемой проблематики в современных близкородственных тюркских языках; 4) сопоставительных изысканий с целью создания общего словаря той или иной культуры или системы культур в исследуемых тюркских языках Урало-Поволжья. Таким образом, башкирская и казахская паремиология, репрезентирующая темпоральность, достаточно наглядно выявляет национально-культурную специфику и характеристики временных лексических единиц, опосредованные социо- и этнокультурными, религиозными и мифологическими представлениями близкородственных этносов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Афанасьева, О. В.* Семантическая структура концепта «время» и ее отражение во фразеологических системах английского, испанского и русского языков : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / О. В. Афанасьева. – Казань, 2007. – 23 с.
2. *Гуревич, А. Я.* Индивид. Статья для возможного в будущем «Толкового словаря средневековой культуры» / А. Я. Гуревич // От мифа к литературе : сборник в честь семидесятилетия Е. М. Мелетинского. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 1993. – С. 297–311.
3. *Дмитрюк, С. В.* Этнокультурная специфика образа времени в языковом сознании русских, казахов и англичан : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / С. В. Дмитрюк. – М., 2001. – 22 с.
4. *Кайдар, А. Т.* Казактар ана тілі әлемінде (этнолингвистикалық сөздік) / А. Т. Кайдар. – Алматы : Дайк-Пресс, 2009. – 784 с.
5. *Кормушин, И. В.* К интерпретации и реконструкции категории времени в тюркских языках / И. В. Кормушин // Сущность, развитие и функции языка : сборник статей / отв. ред. Г. В. Степанов. – М. : Наука, 1987. – С. 183–186.
6. *Корнилов, О. А.* Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – М. : ЧеРо, 2003. – 349 с.
7. *Маслова, В. А.* Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
8. *Потаенко, Н. А.* Словарные дефиниции как средство выявления принципов организации лексики (на материале слов со значением времени во французском языке) / Н. А. Потаенко // Вопросы языкознания. – 1980. – № 5. – С. 33–45.
9. *Толстой, Н. И.* Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Н. И. Толстой. – М. : Индрик, 1995. – 512 с.
10. *Толстой, Н. И.* Времени магический круг (по представлениям славян) / Н. И. Толстой // Логический анализ языка. Язык и время. – М. : Индрик, 1997. – 351 с.
11. *Шайхисламова, З. Ф.* Топонимия северо-востока Башкортостана (историко-лингвистический анализ) / З. Ф. Шайхисламова. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2009. – 212 с.
12. *Шайхулов, А. Г.* Методологические аспекты составления диалектных словарей языков Урало-Поволжья в евразийском контексте / А. Г. Шайхулов, З. Ф. Шайхисламова, В. Н. Асмондъяров // Актуальные проблемы диалектологии языков народов России : материалы XIV Всероссийской научной конференции. – Уфа : ИИЯЛ УНЦ РАН, 2014. – С. 88–92.
13. *Шайхулов, А. Г.* Лингвокультурологическая картина мира как составляющая истории становления тюркоязычных народов Урало-Поволжья в контексте золотоордынской цивилизации (на материале исторической лексики: аспекты типологических и генетически контактных связей) / А. Г. Шайхулов. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2013. – 268 с.

УДК 82.091:821.111

**НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ЭТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ
В ЛИТЕРАТУРЕ ПОЗДНЕВИКТОРИАНСКОГО ПЕРИОДА
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ДЖ. ЭЛИОТ «ДАНИЭЛЬ ДЕРОНДА»)**

**SOME ETHICAL ISSUES IN LATE-VICTORIAN WRITINGS
(«DANIEL DERONDA» BY G. ELIOT)**

Н. З. Шамсутдинова

N. Z. Shamsutdinova

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

Аннотация. В работе анализируются некоторые вопросы, нашедшие отражение в литературе конца XIX века, в частности, в произведениях Джордж Элиот. Рассматриваются особенности построения сюжета романа поздневикторианского периода, его отличие от повествования викторианской эпохи, появление героя – простого человека из «низших» слоев, становящегося равноправным участником событий и изображенного более правдиво, чем в произведениях искусства, и героини – женщины «нового типа». В работе отмечается изменение понятия идентичности, сконцентрированного на доминирующей роли мужчины, свойственного произведениям средневикторианской литературы.

Abstract. The paper deals with some issues which impacted the writings of the end of the 19th century, in particular, in George Eliot's novels. The peculiarities of plot structuring in Late-Victorian novel, the difference between Victorian and Late-Victorian writings and a new type of hero and heroine are under analysis. The characters represented as ordinary people from «lower» classes that become full-right members of society with stronger true-to-life effect than in other arts. The type of a heroine, a «new woman», is under study as well. The paper is also focused on the changing notion of identity concentrated on the dominating role of male which was a characteristic of Mid-Victorian prose.

Ключевые слова: *английская литература, эстетика сострадания, новый тип героини и героя, отношение к инаковости, идентичность, поздневикторианская этика, Джордж Элиот.*

Keywords: *English literature, aesthetics of sympathy, new type of hero and heroine, attitude to otherness, identity, Late-Victorian ethics, George Eliot.*

Актуальность исследуемой проблемы. Творчество английской писательницы Джордж Элиот привлекает внимание читателей, критиков, философов с момента первых публикаций ее произведений и по сей день. Однако романы Элиот поздневикторианского периода недостаточно изучены как в отечественном, так и в зарубежном литературоведении. Кроме того, в имеющихся работах о творчестве писательницы подробно не рассматриваются такие аспекты, как, например, тип героини в прозе Элиот поздневикторианского периода. Также заслуживают особого внимания вопросы идентичности героев ее произведений и связанные с понятиями самоидентичности особенности взаимоотношений между персонажами. В связи с этим в данной статье предпринимается попытка воспол-

нить существующий в отечественном и зарубежном литературоведении пробел в исследовании поздневикторианских романов Джордж Элиот, в том числе в свете феминистских представлений о браке и семейной жизни на примере романа «Даниэль Деронда».

Материал и методика исследований. Материалом исследования является роман Джордж Элиот поздневикторианского периода «Даниэль Деронда». Для достижения поставленной задачи применялся сравнительно-исторический метод исследования произведений художественной литературы и эссе.

Результаты исследований и их обсуждение. Начиная с 1990 года, в литературоведении возрождается интерес к вопросам этики, а этические подходы к литературе варьируются из-за применения философами-моралистами романов в качестве иллюстраций к общечеловеческим дилеммам, которые философия может лишь абстрактно теоретизировать, сосредотачиваясь на исследованиях, провозглашающих этические позиции самой литературной теории. С появлением работ Джеффри Гальта Харфама [7] и Адама Закари Ньютона [10] литературная критика стала склоняться к переосмыслению этики Левинаса в терминах ответственности за другого для теоретизации динамики повествования и столкновения читателя и текста. Отталкиваясь от ранних попыток определить значение привнесения постструктуралистской этики в художественную литературу, литературоведы обычно обращаются к поздним работам Деррида по этике и имеют тенденцию затрагивать вопросы политики более явно, нежели в ранних трудах, учитывая вопросы иммиграции и феминизма.

Хотя Эмманюэль Левинас нечасто использует данный термин, идея радушия («hospitality») как приветствия абсолютно другого вытекает непосредственно из его конструктивной работы по этике инаковости. В монографии «Totality and Infinity» Левинас ассоциирует этику с бесконечностью в противовес концепциям всеобщности и войны, подразумевающим господство и приспособление к другому [9, 61].

Благодаря пристальному вниманию к внутренней жизни маленьких людей, их взаимоотношениям в романе и развитию своей собственной техники повествования, а также ценностям, обозначенным в многочисленных эссе, Джордж Элиот (1819–1880) в художественной литературе всегда ассоциируется с эстетикой сострадания (сочувствия). Большинство критиков и читателей признают, что герои учатся сочувствовать друг другу так же, как и читатель постигает значение сочувствия благодаря этим героям. Однако в последнее время наблюдается все возрастающий интерес к более широкому пониманию творчества писательницы, и различное толкование понятия сострадания у Элиот привело к расколу в среде критиков. Некоторые из них предпочитают строгое прочтение произведений писательницы: ее романы или эссе рассматриваются как демонстрирующие невозможность сострадания (хотя сама Джордж Элиот в своих произведениях призывает к сочувствию). Иная точка зрения высказывается в исследовательских работах, подвергающих реконтекстуализации творчество Элиот в рамках научной мысли XIX века: более утонченная, чем многие другие, теория сочувствия (сострадания) у Элиот представляет значительный вклад в викторианскую философию морали.

Среди писателей-реалистов XIX века Джордж Элиот справедливо считается самой «интеллектуальной» [2, 165], что было обусловлено, в частности, стремлением писательницы привнести в художественную литературу свои теоретические знания из разных областей науки. Ее интерес к научным и философским проблемам получил широкий отклик в журнале «Westminster Review», фактическим редактором которого она являлась. Общение с ведущими учеными и философами поздневикторианской эпохи оказало значитель-

ное влияние на формирование ее мировоззрения и литературные работы. Заметное влияние на творчество писательницы оказали, в частности, произведения Жорж Санд, аналогии с героями которой очевидны в ранних произведениях Элиот, а также Гарриет Мартино, чьи философские и эстетические воззрения в какой-то степени явились предвестниками литературных идей Элиот.

Хронологически в творчестве Джордж Элиот к поздневикторианскому периоду относятся романы «Миддлмарч» (1871–1872) и «Даниэль Деронда» (1875) [4].

В своем заключительном романе «Даниэль Деронда» Элиот выдвигает теорию сострадания как альтернативную модель этики радушия. Одно из наиболее известных утверждений Элиот об отношении романа к морали – это эссе 1856 года «The Natural History of German Life» («Естественная история немецкой жизни»), написанное для журнала «Westminster Review». В нем писательница не просто доказывает возможность романа влиять на читателя, но и подробно анализирует процесс, который способен как в отношении литературы в целом, так и реалистического романа в частности расширить у читателя понимание морали. Начиная с вопроса правдивости репрезентации, Элиот заявляет об особой функции романа изображать людей, особенно представителей простых слоев, более правдиво, чем это присуще другим художественным формам, например, живописи или оперной музыке, т. к. «...социальные романы открыто претендуют на изображение людей таковыми, какие они есть, а нереальность их изображения есть огромное зло» [6, 31].

Роман «Даниэль Деронда» открывается представлением двух персонажей – Даниэля Деронды и Гвендолен Харлет, чье последующее поведение во многом определяется недостатком эмоционального и физического пространства. Чувство Даниэля к сконцентрированной на идентичности даме изображает его на протяжении всего романа абсолютно открытым для окружающих. Акцент на неопределенности выделяет повествовательное радушие как нравственный ориентир романа, поскольку оно открывает отношение к инаковости, предлагающее модели понимания и симпатии при столкновении с абсолютно другим. Роман «Даниэль Деронда», касаясь вопросов ассимиляции и понимания инакового, исследует динамику радушия между отдельными людьми, сообществами и нациями. Осознание принадлежности к определенному сообществу имеет важное значение для индивида [1, 83]. Перемена в отношениях между самим собой и другими, домашним очагом и неизвестным, формирует новый этический образ действий, разрушающий реалистическое представление сообществ, структура которых основывается на симпатии и определяется отношением к дому.

Приблизительно в середине романа «Даниэль Деронда» реалистическое повествование прерывается ультимативным и, по-видимому, иррациональным требованием Мордехая к Даниэлю [3, 458]. Оно требует ответа, т. к. влечет за собой этическое приветствие в виде справедливости. Прежде чем Даниэль узнает о своем происхождении и о том, что Мордехай является братом Мирры, он воспринимает призыв Мордехая как «крик из глубины души», принимая, таким образом, требование быть восприимчивым, а не презрительно-осуждающим. В противовес состраданию, которое основано на способности понять проблемы другой стороны, безусловное радушие Даниэля по отношению к Мордехая вызвано невежеством, что позволяет говорить о его действиях за пределами рационального знания.

С точки зрения Элиот, преувеличенное, гротескное изображение действительности формирует у читателя ложное представление обо всем, что происходит в обществе. Писа-

тельница отмечала, что природа и происхождение неаристократических, так называемых «низших» классов были недостаточно изучены ее современниками. Достоверность изображения призвана сблизить враждующие социальные слои, и в этом Элиот равнялась на голландских мастеров живописи, утверждая, что в описании жизни, отдельных событий или героев нельзя обойтись без явлений непривлекательных или некрасивых.

В своем эссе «Silly Novels by Ladies Novelists» («Глупые романы писательниц-дам», 1856) Джордж Элиот жестоко высмеивает банальные моральные стереотипы авторов-женщин – своих современниц, а также читателей: «Это факт, не менее правдивый, чем меланхолия, что все люди в большей или меньшей степени, богаче или беднее, руководствуются дурным примером»; что «книги тривиальные содержат некоторые сюжеты, из которых можно извлечь полезную информацию»; что «порок часто говорит языком добродетели» [5, 247].

Элиот ассоциирует реализм с категориями добра и зла, а потом меняет траекторию морали романа от образцов морального поведения до уровня авторской ответственности за правдивую репрезентацию. Она не поддерживает доктрину морального примера ценой правды, искусственно счастливого конца, который, несмотря на логику, ассоциирует хорошее поведение с наградой, а плохое – с наказанием. Вместо этого мораль романа связана с окружающим миром во всей его сложности, возможностью представить несправедливое наряду со справедливым, а обыденное – наряду с экстраординарным.

По мнению Элиот, важность изучения широкого круга вопросов в реалистическом романе – это его возможность пробудить сочувственно-эмоциональный отклик у читателя: «Величайшее преимущество, которым мы обязаны читателю или художнику, поэту или романисту, – это расширение спектра картин жизни, какое только может дать художник; удивляет даже тривиальное в том внимании, которое может быть названо сырьем морального сентимента» [5, 251].

Элиот пытается уравновесить знакомый интерес к влиянию художественной литературы на мораль и здравый смысл читателя с новым настойчивым утверждением о тесном соответствии романа и действительности, которую он воспроизводит, близость, которая предвосхищает развитие понимания этики и эстетики конца столетия и намеки на возможность повествовательного радушия.

Сострадание (сочувствие) является главным для понимания читателями XIX века значения как романов, так и вопросов брака. Вряд ли можно с уверенностью сказать, что писатели-викторианцы целенаправленно «помещают» добродетель сострадания в частную или семейную сферу в противовес идеологии общества. В 1870-х годах намечается отход от традиционного для среднего викторианства понятия идентичности, связанного с доминирующей ролью мужчины. Сострадание как определяющая динамика морального очага и отношения между читателем и романом постепенно вытесняется этикой радушия.

Произведения Элиот являются центральными в любой дискуссии по части этики в викторианском или поздневикторианском романе; она не терпит моральной простоты в литературе в отличие от ее более поздних критиков, обвиняющих ее произведения в тяжеловесном дидактизме. В дополнение к их философским притязаниям Элиот также жестоко критикует женщин-писательниц за их неспособность реалистично представлять людей и события, и в своих собственных романах она стремится отдать справедливость независимой репрезентации и этической значимости.

С образованием Национального общества суфражисток в 1867 году, резким увеличением числа работающих женщин и расширением образовательных возможностей по-

следняя треть XIX века ознаменовала период повышенного интереса к изменению статуса женщин в Англии, что нашло свое отражение в литературе. Некогда избалованная и кокетливая красавица Гвендолен пытается решить финансовые проблемы своей семьи, сначала принимая решение стать гувернанткой, а затем подумывая о карьере певицы. Опираясь на внимание к взаимосвязям между браком и моралью, Рэйчел Холландер в своей книге «Narrative Hospitality in Late Victorian Fiction» (2013) анализирует отход от сюжета, основанного на браке, и связанного с ним разрушения семейной сферы в поздневикторианском романе [8, 25]. Подобно активисткам и писательницам, прославившимся в качестве «женщин нового типа», чуждые условностям протагонисты-женщины в произведениях Элиот, Гарди и других писателей поздневикторианского периода ломают сюжеты романов, основанные на теме брака. Гвендолен в романе «Даниэль Деронда» выходит замуж за жесткого и властного Грандкурта, которого не любит. Будучи несчастной в браке, она ищет поддержку и понимание у Деронды. Неправильный выбор мужа или вообще отсутствие такового у героинь ставит под сомнение возможность сострадания как основы домашнего очага и морали. В то же время неудачный брак в романе также подразумевает важные изменения в развитии повествования, т. к. связанные узами брака муж и жена уже больше не символизируют прекращение разногласий. Вместо этого как персонажей, так и читателей заставляют заглянуть дальше сострадания, более внимательно прислушаться к своему «я».

В романе «Даниэль Деронда» Гвендолен остается вдовой, в одиночестве, перестраивая свою жизнь в рамках исключительно женского «домашнего очага», в то время как главное, что предполагает женитьба Даниэля, – это не крепкий английский дом, а путешествие на восток и последующий отъезд из Англии. Современники Элиот были возмущены ее отказом соединить судьбы Даниэля и Гвендолен и таким образом примирить две непохожие культуры и линии сюжета. Брак, которым завершается роман, вряд ли является способом разрешения проблемы сочувствия и связанной с ним инаковости. Таким образом, уместно вспомнить о традиционном скептицизме и роли другого в нравственном развитии, прослеживающихся в викторианской мысли и согласующихся с частным вниманием к радушию. Принимая всерьез философскую утонченность и моральные обязательства реалистического романа, основанная на сострадании мораль средневикторианского периода проложила путь поздневикторианской этике радушия.

Резюме. Произведения классической реалистической литературы XIX века часто выстраивались вокруг сюжета, основанного на теме замужества, который консолидирует ценности семьи, а идущие рука об руку супруги знаменуют собой примирение индивида и общества. Тема брака определяет содержание и форму этих романов, т. к. подразумевает прекращение разногласий у персонажей и акцентирует полное надежд будущее, сулящее стабильность и появление потомства. Эта общепринятая структура объясняет некоторые консервативные аспекты романа, воспевающего семейную жизнь, особенно в отношении роли женщин. Воспринимаемое как определяющий связующий момент между личностной и общественной этикой, сочувствие изначально связано с моралью сферы семейной жизни. Сюжет, построенный на женитьбе (замужестве), таким образом, служит для усиления морального кода, основанного на сочувствии, поскольку домашний очаг представляет собой частное пространство взаимопонимания между супругами. Это не связано с тем вниманием к семейной жизни, которое отличает радушие поздневикторианского романа от его предшественников, а представляет сомнение или отказ от брака как решение проблемы обрести домашний очаг. В отношении женских образов, которые

можно рассматривать как некую версию «женщины нового типа» данного периода (например, Гвендолен Харлет), исследуемые романы в какой-то степени остаются открытыми и заканчиваются на ноте неопределенности, т. к. вселяют сомнения, связанные с возможностью стабильности семейной жизни. Эти романы наводят на мысль о хрупкости браков, которые в них изображены, и, таким образом, отмечены этикой радушия, важным признаком которого является бесконечная открытость по отношению к окружающим. Несмотря на то, что роман называется «Даниэль Деронда», большая часть повествования посвящена женскому образу Гвендолен Харлет.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кожанов, И. В.* Научно-теоретические подходы и принципы формирования гражданской идентичности личности / И. В. Кожанов, Т. Н. Петрова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). Ч. 1. – С. 82–89.
2. *Луйгас, А. Л.* Проблема реализма и натурализма в творчестве Джордж Элиот (Ранний период 1851–1861) / А. Л. Луйгас. – Таллин : Ээстираамат, 1987. – 191 с.
3. *Eliot, G. Daniel Deronda* / G. Eliot. – London : Penguin, 1995. – 928 p.
4. *Eliot, G. Middlemarch* / G. Eliot. – London : Penguin, 1994. – 857 p.
5. *Eliot, G. Silly Novels by Lady Novelists* [Электронный ресурс] / G. Eliot // Westminster Review. – 66 (1856). – P. 243–254. – Режим доступа : <http://www.goodreads.com/book/show/9248688-silly-novels-by-lady-novelists>
6. *Eliot, G. The Natural History of German Life* / G. Eliot // Westminster Review. – 1856. – № 19. – P. 28–44.
7. *Harpham, G. G. Getting It Right: Language, Literature and Ethics* / G. G. Harpham. – Chicago : University of Chicago, 1992. – 254 p.
8. *Hollander, R. Narrative Hospitality in Late Victorian Fiction. Novel Ethics* / R. Hollander. – New York : Routledge, 2013. – 217 p.
9. *Levinas, E. Totality and Infinity* / E. Levinas. – Dordrecht : Kluwer Academic Publisher, 1991. – 314 p.
10. *Newton, A. Z. Narrative Ethics* / A. Z. Newton. – Cambridge : Harvard University, 1995. – 335 p.

УДК 811.111'25:821.161Гоголь

**ПЕРЕДАЧА СЕМАНТИКИ И ПРАГМАТИКИ ГОВОРЯЩИХ ИМЕН
Н. В. ГОГОЛЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК**

**SEMANTICS AND PRAGMATICS OF N. V. GOGOL'S
CHARACTONYMS IN TRANSLATION INTO ENGLISH**

Н. Ю. Шугаева, Н. В. Кормилина

N. Yu. Shugaeva, N. V. Kormilina

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

Аннотация. В данной статье на материале произведений Н. В. Гоголя рассматриваются особенности передачи семантики и прагматики говорящих имен в переводе с русского языка на английский. В статье дается семантический анализ говорящих имен собственных с привлечением экстралингвистического компонента и доказывается необходимость передачи значения говорящих имен при помощи переводческой записки и пояснения переводчика. Обосновывается роль контекста при передаче значения говорящих имен, демонстрируется, как ключевые качества героев и возникающие на их основе ассоциации раскрываются в контексте.

Abstract. Peculiarities of realization of semantics and pragmatics of charactonyms (speaking names) in translation from Russian into English are considered in the article on the material of N. V. Gogol's literary works. The semantic analysis of charactonyms with consideration of extralinguistic component is given in the article and the need for translation of the meaning of the charactonyms with the help of the translator's note or explanation is given in the article. The role of the context in the translation of charactonyms is proved. The authors show the ways the key characteristics of the characters and associations connected with them are realized in the context.

Ключевые слова: *говорящие имена, семантика говорящих имен, контекст, семантический анализ, прагматика.*

Keywords: *charactonyms (speaking names), semantics of speaking names, context, semantic interpretation, pragmatics.*

Актуальность исследуемой проблемы. Поиск путей передачи семантики говорящих имен собственных является важной переводческой проблемой, поскольку существующие традиционные подходы к переводу говорящих имен часто приводят к искажению и неполному прочтению оригинального текста. В связи с этим определяется необходимость применения контекстуального анализа и компонентного анализа значения имени для передачи семантики и прагматики говорящих имен при переводе.

Материал и методика исследований. Материалом исследования являются произведения Н. В. Гоголя «Мертвые души» и «Ревизор», а также их переводы на английский язык. В ходе анализа использованы переводы поэмы «Мертвые души», выполненные Ч. Дж. Хогартом [12], Д. Рейфилдом [10], Р. Пивером и Л. Волохонской [11], а также пе-

ревод комедии «Ревизор» Томаса Зельцера [13]. Нами были использованы сопоставительный анализ переводов как метод лингво-переводческого исследования, метод контекстуального анализа, а также компонентный анализ значения слова как метод исследования значения говорящих имен.

Результаты исследований и их обсуждение. Художественное произведение можно назвать «особой сферой функционирования имен собственных, так как только в художественном тексте они соотносены с двумя действительностями – реальной и изображаемой, и только в тексте они перестают быть исключительно назывными. Наличие контекста и изображаемой действительности приводит к тому, что читатель заново воссоздает ассоциативные связи слов, переосмысливает семантику имен собственных» [6, 238]. Нередко совершенно обычная и реально существующая фамилия в контексте художественного произведения «говорит», т. е. сообщает некую дополнительную информацию о герое. Говорящими мы называем имена персонажей художественного текста с уловимой внутренней семантикой, несущие характеристику того человека, к которому они относятся.

Лингвисты высказывают разные точки зрения на перевод говорящих имен. Так, например, Н. Галь утверждает, что всякое значимое имя требует перевода и настаивает на том, что фамилию героини «Ярмарки тщеславия» следует перевести не как Шарп, а как Востр [3]. В то же время болгарские ученые С. И. Влахов и С. П. Флорин пишут, что неверно стремиться перевести каждое говорящее имя, а переводить необходимо только то, которое в случае отсутствия передачи лексического значения нарушит понимание текста [2].

Мы считаем, что при поиске адекватного перевода говорящего имени переводчик должен проанализировать значение имени в оригинале, включая все исходные ассоциации. Не следует забывать о том, что «содержание слова – это не только целостное представление о том или ином аспекте действительности, но и совокупность деталей, признаков и характеристик, «наполняющих» это представление» [1, 27].

Особенности передачи лексического значения говорящего имени, на наш взгляд, напрямую зависят от типа имени. В ряде случаев можно удачно применять комбинированный способ перевода, при котором переводится только корень говорящей фамилии, при этом ее суффикс, являющийся маркером национальной принадлежности имени, остается неизменным [8]. Данный способ применим в том случае, если имеет место совпадение ассоциаций компонентов имени в русской и английской лингвокультурах.

В говорящих именах с первичной ассоциацией (имена, в которых содержится явно уловимая ассоциация имени со словом, которое является отправной характеристикой действующего лица) лексическое значение легко поддается обнаружению [8]. В произведениях «Мертвые души» и «Ревизор» эта группа представлена следующими фамилиями: *Хлопов, Гибнер, Ноздрев, Собакевич, Краснонос, Абдулин* и другие.

Лука Лукич Хлопов олицетворяет холопский тип характера, что подчеркивается фамилией Хлопов – от *хлоп-холоп*. Имя Лука усиливается отчеством Лукич и соответственно воспринимается как «лукавый, обманщик». В предисловии к своему переводу комедии «Ревизор» Томас Зельцер дает описание отдельных героев, но имя Луки Лукича Хлопова никак не поясняется и дается в транслитерации «Luka Lukich» [13]. Единственным вариантом передачи значения в данном случае мы видим описание характера в переводческой записке.

В основе фамилии *Ноздрев* лежит корень «*ноздр-*», производное от «*ноздри*», «*ноздри*». Фамилия образована при помощи фамильного суффикса *-ев*. Фамилия *Ноздрев*

соотносится с рядом присущих российской действительности пословиц и поговорок: «совать нос не в свое дело», «любопытной Варваре нос оторвали», «остаться с носом», «держат нос по ветру». В «Мертвых душах» Ноздрев представляет собой разбитного малого, который никогда не унывает – *держит нос по ветру*, несмотря на то, что его часто «тузят» его же товарищи по игре в карты, следовательно, порой он *остаётся с носом*, но самой главной чертой Ноздрева является то, что он очень *любопытен*.

Фамилия *Ноздрев* в переводе Ч. Дж. Хогарта – *Nozdrev*, Р. Пивера, Л. Волохонской – *Nozdryov*, Д. Рейфилда – *Nozdriov*.

В первом случае фамилия переведена транслитерацией, во втором и третьем – транскрипцией, однако во всех трех случаях связь фамилии с ее лексической составляющей теряется, не передаются также и связи экстралингвистические. Семантический анализ слова подтверждает, что в данном случае при переводе будет целесообразнее сделать акцент не на том, что в основе фамилии лежит слово «ноздря», а передать ссылку фамилии на слово «нос» (лексический компонент имени), а также на специфику экстралингвистической составляющей для носителей русской культуры. Мы считаем, что следующие английские пословицы и поговорки вполне передают сущность Ноздрева – «*to have a nose for something*», «*Cut off your nose to spite your face*», «*He that has a great nose thinks that everybody is speaking of it*». Здесь очень важно при переводе сохранить как можно большее сходство в звучании и написании фамилии, поэтому в данном случае мы сохраним не только суффикс фамилии, но и ее общее звучание. Вариант перевода комбинированным способом – *Nosedrev*. На наш взгляд, такой вариант перевода способствует сохранению лексического и экстралингвистического компонентов фамилии благодаря ассоциации со словом «nose» и пословицами, связанными с ним.

Фамилия *Краснонос* образована путем сложения основ от словосочетания «*красный нос*». Для представителя русскоязычного мира человек с красным носом неизменно ассоциируется с чрезмерным потреблением алкогольных напитков. Поэтому писатель, скорее всего, рисует образ коллежского асессора, которому присущ такой порок. Единственное, что становится понятным из контекста, – это то, что *Краснонос* является персонажем отрицательным: «Я человек хоть и дрянной, и картежник, и все что хотите, но взятков брать я не стану. Мне не ужиться с Красноносовым да Самосвистовым» [5].

Фамилия *Краснонос* в переводе Р. Пивера, Л. Волохонской имеет форму *Rednoser*, Д. Рейфилда – *Krasnonosov*, Ч. Дж. Хогарта – *Krasnonosov*. Д. Рейфилд и Ч. Дж. Хогарт передают говорящее имя транскрипцией, при этом однозначно происходит потеря собственно лексической составляющей значения фамилии. Р. Пивер и Л. Волохонская передают собственное имя персонажа через кальку. При этом поверхностное значение фамилии становится понятно читателю, однако глубинное, экстралингвистическое значение либо не передается совсем, либо искажается, потому что в современном английском языке словосочетание «*red nose*» практически стало эквивалентом «*клоунского носа*». Вариант перевода комбинированным способом будет выглядеть следующим образом: *Rednosev* – мы калькировали словосочетание «*красный нос*», а окончание фамилии *-ов* сократили до *-v*, так как эта согласная в сочетании с конечной гласной слова «*nose*» образуют другое окончание русской фамилии *-ev*, которое также передает национальную принадлежность фамилии. Мы пришли к выводу, что лучше передать часть той семантики, которая была заложена в имя: при переводе фамилии *Rednosev* происходит передача лексической составляющей, и даже ложная ассоциация с клоуном не может сильно повредить, так как во многих английских устойчивых словосочетаниях клоун

предстает в невыгодном свете – «*Don't make me clown*», тем более что характер персонажа в поэме не раскрывается полностью, о нем можно сказать лишь то, что он не принадлежит к числу героев, наделенных положительными качествами.

Фамилия *Собакевич* образована от корня «*собак-*» прибавлением суффикса фамилии *-евич*. В русскоязычной действительности слово «*собака*» ассоциируется со следующим рядом пословиц и фразеологических оборотов: «*собаку съел*», «*собачья жизнь*», «*собачиться с кем-либо*», «*в такую погоду хороший хозяин даже собаку на улицу не выгонит*». Слово «*собака*», если оно относится к человеку, несет в себе отрицательную коннотацию.

Фамилия *Собакевич* в переводе Ч. Дж. Хогарта имеет форму *Sobakevitch*, Р. Пивера, Л. Волохонской – *Sobakevich*, Д. Рейфилда – *Sobakevich*. Ч. Дж. Хогарт передает фамилию транслитерацией, Р. Пивер и Л. Волохонская, а также Д. Рейфилд пользуются при передаче имени транскрипцией. Оба способа передачи имени в данном случае равнозначны, они позволяют сохранить звучание имени, но лексический и экстралингвистический компоненты при этом не передаются.

Мы считаем, что в английском языке в целом слово «*dog*» связано с таким ассоциативным рядом, который соотносится с характером *Собакевича* («*a good dog deserves a good bone*», «*every dog is a lion at home*», «*love me, love my dog*», «*black dog*»). Исходя из этого, комбинированный способ перевода можно считать целесообразным – *Doggevich*. При передаче комбинированным способом мы переводим корень фамилии и сохраняем ее суффикс, удваиваем *g* для того, чтобы не изменилось чтение согласной буквы перед гласной буквой *e*. На наш взгляд, такой перевод фамилии позволяет сохранить семантику говорящего имени, национальную специфику его звучания, а также осознание того, что фамилия вымышленна.

Таким образом, перевод говорящих имен, характеризующих персонажа через его внешность, в произведениях Н. В. Гоголя строится на том, что характеристика через внешность осуществляется посредством связи между словом-основой фамилии и экстралингвистическим национальным компонентом. Для перевода говорящего имени необходимо определить экстралингвистическую составляющую имени, а затем подобрать английский вариант слова, который, в свою очередь, создаст связь между ним и соответствующим явлением английской действительности, если такое имеется.

В основе говорящих имен, характеризующих персонажа через его действия, находятся фамилии, которые были образованы от глагола или глагольного словосочетания. При этом глагол, который лег в основу фамилии, в достаточной мере раскрывает сущность действующего лица. В поэме «Мертвые души» данная группа говорящих имен представлена следующими фамилиями: *Леницин*, *Манилов*, *Плюшкин*, *Кислородов*, *Самосвистов*, в пьесе «Ревизор» – это *судья Ляпкин-Тяпкин*, *Хлестаков*, *Шпекин*, *Держиморда* и другие [4]. Фамилия *Леницин* образована от глагола «*лениться*», при этом произносительный вариант слова – «*леница*» – удачно наложен на суффикс русской фамилии *-цин* (например, *Лисицин*). В переводе Р. Пивера и Л. Волохонской фамилия *Леницин* появляется в форме *Lenitsyn*, Ч. Дж. Хогарта – *Lenitsyn*, Д. Рейфилда – *Lenitsyn*. Во всех трех случаях фамилия переведена транскрипцией, при этом лексический компонент утерян. Что касается экстралингвистического компонента, то он также не передается, ощущается лишь национальная принадлежность фамилии. Можно удачно перевести данную фамилию путем сочетания английского прилагательного «*lazy*» и конечного буквосочетания фамилии «*-nitsyn*» – *Lazynitsyn*. На наш взгляд, такой перевод говорящей фамилии позволяет одновременно передать семантику имени собственного и сохранить его национальный колорит.

Фамилия *Манилов* созвучна с глаголом «манить», по звучанию она очень мягкая, наличие ударной буквы «и» словно заставляет говорящего улыбнуться. Возможно, фамилия образована Н. В. Гоголем от диалектного слова «манила», имеющего целый спектр значений: «тот, кто манит (обнадеживает, обещает), но обманывает, водит на посулах; тот, кому что-то чудится, мерещится, видится; обманщик, надуватель; лстивый угодник» [7]. Помимо того, что само по себе слово «манить» имеет отрицательную коннотацию – обещать, но не выполнить обещанного, в данном случае сложно выделить экстралингвистическую составляющую говорящей фамилии. Фамилия *Манилов* в переводе Ч. Дж. Хогарта имеет форму *Manilov*, Р. Пивера, Л. Волохонской – *Manilov*, Д. Рейфилда – *Manilov*. Во всех трех переводах фамилия передана транскрипцией. На наш взгляд, данный перевод можно считать приемлемым, так как связь между фамилией и характером персонажа носит лишь поверхностный характер. Начало фамилии «*mani*» на ассоциативном уровне соотносится с английским словом «*many*», которое часто имеет отрицательную коннотацию, например, в пословицах: «*Too many cooks spoil the broth*», «*Many a fine dish has nothing on it*», «*Many a good cow has a bad calf*», «*Many a good father has but a bad son*».

При попытке перевести данную фамилию комбинированным способом у нас возникло два варианта ее передачи: первый – более естественный и близкий к оригиналу: *Manylov* (такой выбор уже был нами обоснован выше), и второй – более близкий к калькированию: *Temptilov*. Во втором случае передача строится на переводе основы фамилии «манить» глаголом «*to tempt*» и добавлением конечного буквосочетания фамилии.

Фамилия *Плюшкин* имеет сильную ассоциацию со словом «плюшка» – «булочка из сдобного теста». Такая ассоциация, на первый взгляд, не несет в себе никакого смысла и кажется не совсем верной; однако, если провести более глубокий анализ, то окажется, что фамилию также можно соотнести со словом «плюхаться» – грузно сесть, упасть, а также с глаголом «плющить» – изменять форму посредством сильного давления.

Фамилия *Плюшкин* в переводе Ч. Дж. Хогарта имеет форму *Plushkin*, Р. Пивера, Л. Волохонской – *Plyushkin*, Д. Рейфилда – *Pliushkin*. Ч. Дж. Хогарт транслитерирует фамилию, т. е. передает ее упрощенный вариант, Р. Пивер, Л. Волохонская, а также Д. Рейфилд применяют транскрипцию. Вариант передачи говорящего имени Ч. Дж. Хогартом является менее удачным, так как не только искажает оригинальное произношение фамилии, но и приводит к тому, что у читателя возникают ложные ассоциации фамилии со словом «*plush*» – «плюш, ворсистая ткань». Транскрибированные варианты перевода фамилии также не передают лексическую составляющую фамилии, однако позволяют сохранить национально-языковую принадлежность говорящего имени. Данную фамилию можно передать комбинированным способом, при этом перевести глагол «плющить», от которого произошла фамилия, глаголом «*to press*» и добавить конечное буквосочетание фамилии *-kin* – *Presskin*. На наш взгляд, такой перевод передаст лексический компонент имени, при этом сохраняя принадлежность фамилии к русскоязычному миру.

Фамилия *Самосвистов* образована от словосочетания «сам свистит». Фамилия может быть соотнесена со следующим значением слова «свистеть» – обманывать, лгать; со значением фразеологического оборота «свистеть в дудку» – лгать, врать; а также со словом «свистнуть» – «украсть». Н. В. Гоголь описывает Самосвистова как человека, который мог бы быть хорош на военном поприще, «пробраться сквозь непроходимые, опасные места <...> и украсть у неприятеля пушку» [5], однако такой сферы деятельности ему не представилось, и он просто «пакостил и гадил» высшему начальству [5].

Фамилия *Самосвистов* в переводе Ч. Дж. Хогарта имеет форму *Samosvitov*, Р. Пивера, Л. Волохонской – *Samosvistov*, Д. Рейфилда – *Samosvistov*. Р. Пивер и Л. Волохонская, Д. Рейфилд передают говорящее имя путем транскрипции, перевод имени Ч. Дж. Хогартом также можно было бы считать транскрипцией, за исключением того, что в фамилии пропущена одна буква *s* – *Samosvitov*. Мы считаем, что данная фамилия так же, как и остальные фамилии, характеризующие персонаж через действие, может быть переведена комбинированным способом. При этом мы сохраним начальное и конечное звучание фамилии, переводя на английский язык только слово «свистеть», – *Samowhistlev*. На наш взгляд, английский глагол «*whistle*» в некоторой мере может передать отношение Самосвистова к начальству – «*Let someone go whistle*», а также его отношение к жизни – «*whistle for a wind*», «*whistle in the dark*» [9].

Среди говорящих имен Н. В. Гоголя можно выделить имена с ярко выраженной экспрессией [8]. К этой группе мы относим имена, которые настолько не похожи на обычные фамилии, что их комический характер усиливается вдвое: *Дырка*, *Яичница*, *Петух*, *Коробочка*, *Земляника*, *Пробка*.

Фамилия *Петух* у носителя русского языка вызывает образ кичливого, вспылчивого и не слишком умного человека – «драчливый петух», «разодеться как петух», «петь петухом», «кричать петухом». Данное говорящее имя образовано без применения каких-либо окончаний, указывающих на то, что это фамилия. Н. В. Гоголь называет свой персонаж не *Петухов*, *Петухин*, *Петуховский*, *Петушинский* (и этот список может быть продолжен), а именно *Петух*. Кроме того, полное имя персонажа *Петр Петрович Петух* является собой своего рода тавтологию, так как, во-первых, имя повторяет отчество, а во-вторых, имя и фамилия соотносятся друг с другом через слово «Петя», которое является сокращением как имени *Петр*, так и слова «петух». Перевод фамилии *Петух* Ч. Дж. Хогартом – *Petukh*, Р. Пивером, Л. Волохонской – *Petukh*, Д. Рейфилдом – *Petukh*. В первом случае фамилия переведена транскрипцией, во втором и третьем – транслитерацией. Мы считаем, что, как и в случае с переводом фамилии *Коробочки* (который будет рассмотрен ниже), транскрибирование или транслитерация не в силах передать тот комический эффект, который присутствует в оригинале, поэтому, вероятно, вполне сообразно применение такого способа перевода, как калькирование.

Интерес вызывает и фамилия *Земляника*. Фамилию попечителя больниц, приютов, домов для престарелых Артемия Филипповича Земляники, «человека толстого, но плута тонкого», можно понимать определенно метафорически – «услужливый, слащавый, сахарный проныра» [4]. В переводе дается транслитерация *Zemlyanika*, которая не передает суть значения говорящего имени и те ассоциации, которые возникают у читателей оригинала. Пояснение к имени в списке героев пьесы «*the Superintendent of Charities*» дает лишь тонкий намек на связь фамилии с родом деятельности героя, однако суть говорящего имени потеряна. Здесь был бы более уместен перевод имени «*Strawberry*» или пояснение имени в переводческом комментарии, указывающее на все ассоциации, возникающие у русскоязычного читателя. Например: «A very fat, slow and awkward; but for all that a sly, cunning scoundrel. He is very obliging and officious» [13].

Особой группой говорящих имен являются имена со *вторичными косвенными ассоциациями*. Речь идет о говорящих именах, которые вызывают у читателя определенные ассоциации, однако конкретные ассоциативные значения выделить сложно [8]. Эта группа имен в поэме «Мертвые души» является самой многочисленной, к ней относятся такие фамилии, как *Чичиков*, *Хлобуев*, *Муразов*, *Ханасарова*, *Маклатура*, *Бетрищев* и другие.

Фамилия *Хлобуев* созвучна со словами «охламон», «хлопотать», окончание «обуев» наводит на мысль о глаголе «обуть», который ассоциируется с рядом фразеологических оборотов: «обуть (из сапог) в лапти», «обуть на обе ноги», что для русского человека означает «обмануть», «надуть». Ассоциации, которые вызывает данная фамилия, полностью соотносятся с образом персонажа: *Хлобуев* – обнищавший помещик, едва держащийся на плаву, который давно уже потерял все свое состояние, и все это произошло по его собственной вине, то есть он не кто иной, как «охламон». Мы можем предложить следующие варианты перевода фамилии *Хлобуев*: *Dupeabuev*, *Foolobuev*.

Перевод имени Ч. Дж. Хогартом имеет форму *Khlobuev*, Р. Пивером и Л. Волохонской – *Khlobuev*, Д. Рейфилдом – *Khlobuev*. Во всех трех переводах поэмы говорящее имя-ассоциация передается одинаково – транскрибируется. Транскрипция удачно передает национальную принадлежность фамилии, однако абсолютно не передает тонкой ассоциативной линии между фамилией и образом персонажа, которую создает писатель.

Потери прагматической составляющей значения, которые имеют место при транскрибировании говорящего имени, можно восполнить вне контекста повествования за счет пояснения значения и некоторых фактов языковой действительности в сноске или записке переводчика. В переводческой записке также могут присутствовать и второстепенные значения, заложенные в основе имени, так как они вызывают определенные ассоциации у носителей языка-источника. Так, например, при переводе фамилии *Самосвистов* как *Selfwistler*, авторам перевода Р. Пиверу и Л. Волохонской необходимо было также пояснить второстепенное значение слова «свистеть» в русском языке (обмануть, украсть).

Примером частичной передачи значения имени при переводе является гибридное заимствование, использованное Ч. Дж. Хогартом при переводе имени *Григорий Доезжайне-Доедешь* [5]. Ч. Дж. Хогарт использует перевод *Grigori Goiezhai-ne-Doiedesh* [12], в котором часть фамилии дается в переводе, часть транслитерируется.

Раскрыть семантику говорящих имен очень важно, потому что зачастую имена являются единственным средством создания комического эффекта и парадокса, а также несут в себе некую экстралингвистическую информацию, которую необходимо донести до англоязычного читателя.

Из трех проанализированных нами переводов поэмы «Мертвые души» только в одной записке переводчика – Ричарда Пивера – было уделено внимание говорящим именам и тем ассоциациям, которые они имеют в русском языке. Р. Пивер пишет, что многие гоголевские имена имеют свое значение или предполагают наличие такового: «Gogol plays with names in several other ways. Sometimes perfectly ordinary names become amusing when put together. So it is with Nozdryov's fellow carousers *Potseluev* (from "kiss") and *Kuvshinnikov* (from "jug"), as also with the dishonest clerks in volume 2 – *Krasnonosov*, *Samosvistov*, and *Kisloyedov* (Rednosser, *Selfwhistler*, and *Soureater*)» [11]. Р. Пивер характеризует около десяти имен, его характеристика кратка и выглядит следующим образом: «*Sobakevich*, *Mikhail Semyonovich*: comes from *sobaka*, "dog"» [11], «*Korobochka*, *Nastasya Petrovna*: her family name means "little box"».

Р. Пивер охватывает не только лексическую сторону русских говорящих имен и фамилий, он также уделяет некоторое внимание их произносительным качествам, звучанию. Например, переводчик делает достаточно интересное замечание по поводу того, как звучит фамилия помещика *Манилова*: «*Manilov* (no first name or patronymic): comes from *manit*, "to lure, to beckon." In sound it is moist lipped, soft, and gooey» [11]. Но, очевидно, переводчик не вдается в подробности коннотативного значения слова «собака», не учитывает ассоциаций, возникающих при упоминании имени «Коробочка», и не приводит различные фразеологиз-

мы, связанные с этим словом, которые являются базисными для восприятия имени русскоязычным читателем. Переводчику не всегда удастся найти коннотации, заключенные в том или ином имени. Так, про говорящую фамилию помещика Плюшкина он пишет следующее: «... seems, on the other hand, to have no specific connotations». Не просматриваются исходные ассоциации и в объяснении фамилии Ноздрев: «Nozdryov (no first name or patronymic): comes from *nozdrya*, “nostril”, and is suggestive of all sorts of holes and porosities» [11].

На наш взгляд, пояснение значения имени может быть сделано либо в переводческой записке, либо в сноске на странице, где имя встретилось впервые. Можно предложить пояснение имен в прилагаемом словаре говорящих имен, встречающихся в тексте. Мы считаем, что пояснение имени должно включать перевод лексического компонента, характеристику его звучания, а также сведения экстралингвистического характера. Например: *Petukh Piotor Petrovich*: surname comes from the Russian word «petukh» that means «cock», sounds very unusual and comical, because does not resemble ordinary Russian surnames; full name is tautological – both «petukh» and Piotor have common pet name Petya, Petrovich means a son of Piotor.

Помимо переводческой записки или сноски важную роль в раскрытии значения говорящего имени играет контекст. Суть нашей идеи заключается в переносе ассоциативных связей между именем и характером персонажа на ассоциации между контекстом описания персонажа и его характером. То есть необходимо вычленивать то значение, которое заключается в говорящем имени, а затем при переводе контекста, раскрывающего образ персонажа, стараться подбирать такие слова, которые бы являлись ассоциативной связкой между именем и образом, то есть вызвали бы точно такие же ассоциации, как и само говорящее имя. Продемонстрируем применение данного приема при переводе контекста, в котором раскрывается характер *Коробочки*.

Современный читатель не сразу понимает, что несет в себе имя *Коробочка*, так как коробка для нас – это предмет, изготовленный из картона, однако в то время, когда жил и творил писатель, коробки изготавливались из дерева. Если человека сравнивают с чем-то деревянным, то намекают на тугость его соображений, твердолобость – «туп, как бревно», «глуп, как пень».

1) Оригинал. «Ну, баба, кажется, *крепколобая*» [5]. Ч. Дж. Хогарт: «She seems a truly obstinate woman» [12]. Р. Пивер и Л. Волоховская: «Well, the woman seems a bit thickheaded» [11]. Д. Рейфилд: «We really do have a thickheaded old cow here» [10].

На наш взгляд, для перевода слова «крепколобая» более уместным является слово «thickheaded», так как это прилагательное соотносится с английскими фразеологическими оборотами «thick as two short planks», «thick as a plank», где слово «plank» прокладывает параллель между деревянной коробкой и людской твердолобостью.

2) Оригинал. «Эк ее, *дубинноголовая* какая» [5]. Ч. Дж. Хогарт: «What a blockhead of a creature!» [12]. Р. Пивер и Л. Волоховская: «Bah, what a blockhead!» [11]. Д. Рейфилд: «Damn her, she really has a skull of oak» [10].

Ч. Дж. Хогарт, Р. Пивер, Л. Волоховская переводят слово «дубинноголовая» словом «blockhead», что с лексической точки зрения совершенно правильно, однако мы считаем, что перевод Д. Рейфилда в большей степени способствует не только раскрытию образа персонажа, но и передаче той ассоциации, которую Н. В. Гоголь вложил в имя героини. Словосочетание «skull of oak» приводит нас к дереву, материалу, из которого изготавливаются коробки, а следовательно, восполняются ассоциативные связи между говорящим именем героини и ее характеристикой.

3) Оригинал. «Впрочем, Чичиков напрасно сердился: иной и почтенный, и государственный даже человек, а на деле выходит совершенная *Коробочка*. Как *зарубил* что себе в голову, то уж ничем его не пересилить» [5].

Ч. Дж. Хогарт: «Yet he need not have flown into such a passion. More than one respected statesman reveals himself, when confronted with a business matter, to be just such another as Madam Korobotchka, in that, once he *has got an idea into his head*, there is no getting it out of him» [12].

Р. Пивер и Л. Волоховская: «However, Chichikov need not have been angry: a man can be greatly respectable, even statesmanly, and in reality turn out to be a perfect Korobochka. Once he gets a thing stuck in his head, there's no overcoming him» [11].

Д. Рейфилд: «In fact, Chichikov's anger was futile: you might meet someone much respected, even a statesman, who turns out to be an utter Korobochka. Such people have something *ingrained* in their heads that there is no way you can dislodge it» [10].

Из приведенных примеров видно, что ассоциативная параллель между упрямством, несообразительностью и деревянной коробкой осуществляется за счет таких слов, как «крепколобая», «дубинноголовая» и «зарубить» – не просто вбить в голову, не зарубить на носу, а «зарубить в голову» – писатель намеренно употребляет это слово в данном контексте и формирует глагольную метафору.

Переводы Ч. Дж. Хогарта и Р. Пивера, Л. Волоховской нельзя назвать неверными, напротив, они достаточно четко передают суть идеи, хотя и не передают той экспрессии, которая присутствует в оригинале. Что касается перевода Д. Рейфилда, то глагол «to ingrain», с помощью которого переводчик передает слово «зарубить», имеет несколько значений. В переносном смысле глагол означает «фиксировать в уме», а в одном из буквальных смыслов слово тесно связано с деревом, например, оно входит в названия многих фирм по изготовлению деревянной мебели (Ingrained Wood Studios, Ingrain Wood Countertops, Ingrain Wood Crafting). В англо-русских словарях нет соответствия для перевода именно этого значения, но, проанализировав контексты употребления слова, мы пришли к выводу, что его можно перевести как «оснащать деревом». Таким образом, можно сделать вывод, что переводчику удастся передать те ассоциации, которые писатель вложил в имя, через перевод контекста, раскрывающего характер персонажа.

Примером удачной передачи смысловых ассоциаций является перевод Ч. Дж. Хогартом контекста описания образа Манилова «Outwardly he was presentable enough, for his features were not wanting in amiability, but that amiability was a quality into which there entered too much of the sugary element, so that his every gesture, his every attitude, seemed to connote an excess of eagerness to curry favour and cultivate a closer acquaintance» [12]. В центре возникающих ассоциаций здесь прилагательное *sugary* (*сахарный, слащавый*).

К сожалению, примеры переноса ассоциативных связей между именем и характером персонажа на ассоциации между контекстом описания персонажа и его характером редки, можно сказать, единичны. Не каждый переводчик готов с крайней дотошностью подходить к анализу текста, когда всегда можно пойти более простым путем и раскрыть говорящее имя вне контекста – в сноске или переводческой записке. Тем не менее, на наш взгляд, ассоциативные связи между именем и характером персонажа можно трансформировать в связи между контекстом и характером персонажа. Трансформации такого рода, как мы убедились, благоприятно влияют на перевод. Во-первых, в некоей мере происходит компенсация потерь при передаче говорящих имен беспереводаемыми способами, такими как транскрипция и транслитерация. Во-вторых, что тоже немаловажно, благодаря данным трансформациям перевод становится более глубоким за счет передачи экспрессии, содержащейся в оригинале.

Резюме. В данной статье была показана необходимость семантического анализа говорящих имен с целью выявления тех ассоциаций и элементов лексического значения, которые составляют основу образа. Можно сделать вывод о том, что в ряде случаев, как правило, при совпадении ассоциаций, вызываемых именем, возможен комбинированный перевод или перевод при помощи гибридного заимствования. Однако наиболее достоверно суть значения говорящего имени может быть передана в сноске или переводческой записке. Передача значения имени через пояснительную записку позволяет донести до читателя максимальный объем информации. Большое значение также придается контексту повествования, в котором раскрываются характеристики говорящего имени. При передаче образов, стоящих за говорящими именами, переводчику следует максимально точно передавать ключевые качества героев, раскрывающие суть имен и возникающие на их основе ассоциации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берестнев, Г. И. Семантика русского языка в когнитивном аспекте : учеб. пособие / Г. И. Берестнев. – Калининград : Изд-во КГУ, 2002. – С. 27.
2. Влахов, С. И. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – М. : Международные отношения, 2000. – 343 с.
3. Галь, Н. Слово живое и мертвое: от «Маленького принца» до «Корабля дураков» / Н. Галь. – 5-е изд., доп. – М. : Международные отношения, 2001. – 368 с.
4. Гоголь, Н. В. Ревизор / Н. В. Гоголь. – М. : Детская литература, 2013. – 128 с.
5. Гоголь, Н. В. Мертвые души / Н. В. Гоголь. – М. : Азбука, 2012. – 352 с.
6. Носова, А. Н. Проблема передачи говорящих имен в английских переводах Н. В. Гоголя / А. Н. Носова, Н. Ю. Шугаева // Вопросы филологии и переводоведения в социокультурном контексте : сб. науч. ст. / отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – С. 237–241.
7. Петровский, Н. А. Словарь русских личных имен / Н. А. Петровский. – М. : Русские словари, 2000. – 404 с.
8. Шугаева, Н. Ю. Стратегии перевода на английский язык говорящих имен Н. В. Гоголя / Н. Ю. Шугаева, Н. В. Кормилина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 4 (84). – С. 152–160.
9. Longman Dictionary of Contemporary English [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ldoceonline.com/>
10. Gogol, N. Dead Souls / N. Gogol ; translation by Donald Rayfield. – New York : New York Review Books, 2012. – 432 p.
11. Gogol, N. Dead Souls / N. Gogol ; translation by Larissa Volokhonsky, Richard Pevear. – New York : Knopf Doubleday Publishing Group, 2007. – 423 p.
12. Gogol, N. Dead Souls [Электронный ресурс] / N. Gogol ; translation by C. J. Hogarth. – Режим доступа : http://en.wikisource.org/wiki/Dead_Souls
13. Gogol, N. The Inspector-General [Электронный ресурс] / N. Gogol ; translation by Thomas Seltzer. – Режим доступа : http://www.gutenberg.org/files/3735/3735-h/3735-h.htm#link2H_4_0007

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 378.147:005.6

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО МЕХАНИЗМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ АККРЕДИТАЦИИ КОРОТКИХ ПРОГРАММ

CRITERIA OF EFFICIENCY OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTATION OF INSTITUTIONAL MECHANISM OF PROFESSIONAL AND PUBLIC ACCREDITATION OF SHORT-TERM PROGRAMMES

Н. А. Аносова

N. A. Anosova

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

Аннотация. Представлены критерии эффективности организационно-педагогических условий реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ, для которых не устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования со стороны аккредитационного агентства в сфере профессионального образования. Особое внимание уделено описанию показателей оценки эффективности реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ.

Abstract. The article introduces the criteria of efficiency of organizational and pedagogical conditions for implementation of institutional mechanism of public accreditation of short-term programmes for which no federal state educational standards and federal state requirements are established by the accreditation agency in the sphere of professional education. Special attention is paid to the description of the indicators for assessing the efficiency of implementation of the institutional mechanism for public accreditation of short-term programmes.

Ключевые слова: *гарантии качества, дополнительное профессиональное образование, институциональный механизм, профессионально-общественная аккредитация, критерии и показатели оценки эффективности.*

Keywords: *quality management, additional professional education, institutional mechanism, public accreditation, criteria and indicators for assessment of the efficiency.*

Актуальность исследуемой проблемы. Стратегия модернизации России, ее активное вхождение в мировое политическое, экономическое, общественное пространство определяют необходимость реформирования сферы дополнительного профессионального образования (ДПО) в области гарантии качества, приведения ее в соответствие с потребностями рынка труда, работодателей, образовательными и профессиональными запросами граждан и обеспечения эффективности организаций, реализующих короткие программы, под которыми мы будем понимать основанные на профессиональных стандартах (при их наличии) или требованиях работодателей и рынка труда, а также физических лиц дополнительные профессиональные программы (ДПП), для которых не устанавливаются требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и федеральные государственные требования (ФГТ) (далее – короткие программы).

Однако, как показывает проведенное нами исследование, возникают проблемы в процессе реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ ввиду недостаточной разработанности организационно-педагогических условий реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ.

В процессе теоретического исследования нами были выявлены и обоснованы, в связи с недостаточной разработанностью в науке, следующие организационно-педагогические условия реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ:

- создание институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ;
- внесение необходимых изменений в нормативно-правовую базу независимой организации, уполномоченной работодателями, их объединениями, ставящей в качестве своей цели проведение профессионально-общественной аккредитации коротких программ;
- создание методологии институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ;
- организация методического сопровождения процедуры профессионально-общественной аккредитации коротких программ;
- подготовка и сертификация экспертов;
- обеспечение внутреннего и международного признания коротких программ заинтересованными сторонами.

Таким образом, возникла необходимость экспериментального обоснования эффективности данных организационно-педагогических условий реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ, что и является предметом нашего исследования.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на базе автономной некоммерческой организации «Национальный центр общественно-профессиональной аккредитации» г. Йошкар-Олы.

Для решения поставленной задачи и разработки критериев и показателей эффективности организационно-педагогических условий реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ был использован комплекс теоретических и эмпирических методов.

Теоретическую основу исследования составили разработки организационно-педагогических условий создания и внедрения институционального механизма общественно-профессиональной экспертизы образовательных программ на базе Межрегионального ресурсного центра (Е. Я. Коган, Т. В. Мясникова, В. А. Прудникова и др.); исследования по критериям эффективности организационно-педагогических условий реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ в системе управления качеством образовательных программ ДПО (Н. Н. Аниськина [2], Е. В. Казакова [5], А. Н. Лейбович, П. Лемпинен, А. А. Муравьева, О. Н. Олейникова, Н. Ю. Посталюк и др.). Непосредственное отношение к проблеме исследования имеют также работы по моделированию системы аккредитации для гарантии качества и эффективности деятельности образовательных организаций и образовательных программ (Г. Н. Мотова, В. Г. Наводнов [10] и др. [3], [7], [8], [12]).

Результаты исследований и их обсуждение. В процессе организации экспериментальной работы нами решалась исследовательская задача: разработка критериев эффективности организационно-педагогических условий реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ [1], [4], [11].

В рамках нашего исследования под организационно-педагогическими условиями мы будем понимать комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов, обеспечивающих целенаправленный процесс реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ.

Под эффективностью реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ будем понимать степень ее приспособленности к достижению поставленных задач [5], [6].

Совокупность показателей эффективности реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ должна быть:

- принятой академическим, профессиональным и экспертным сообществами;
- признанной всеми потребителями коротких программ;
- пригодной для сбора и анализа информации об образовательной организации и аккредитуемых коротких программах;
- гарантирующей качественное превосходство перед ныне действующими системами;
- надежной, простой, гибкой и экономически целесообразной.

Оценку эффективности организационно-педагогических условий реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ мы будем рассматривать на основании следующей системы критериев, показателей и процедур, представленных в таблице 1:

Таблица 1

Система критериев и показателей оценки эффективности эксперимента

Критерии	Показатели	Процедуры
1. Критерий разработанности нормативно-правовой базы аккредитующей организации	Разработанность Положений, Руководств, внутренних локальных актов по проведению профессионально-общественной аккредитации коротких программ	Экспертные оценки; утверждение на Аккредитационном совете
	Наличие внутренней политики гарантии качества	Экспертные оценки
2. Критерий разработанности методологии институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ	Наличие модели (цели, задачи, принципы, методы, стандарты и критерии и т.д.)	Экспертные оценки
	Наличие технологии профессионально-общественной аккредитации коротких программ	Экспертные оценки; утверждение на Аккредитационном совете
	Наличие методических материалов в помощь образовательной организации (Руководство по самообследованию)	Изучение документов; Экспертные оценки; утверждение на Аккредитационном совете; интервьюирование
	Наличие методических материалов для экспертов	Экспертные оценки; утверждение на Аккредитационном совете
	Наличие программ обучения и механизма сертификации экспертов	Изучение документов; экспертные оценки
	Наличие пула экспертов, представляющего всех субъектов рынка ДПО	Собеседование; интервьюирование
3. Критерий материально-технической оснащенности аккредитующей организации (независимой организации, уполномоченной работодателями, их объединениями)	Наличие специализированных отделов с необходимым оборудованием	Наблюдение; интервьюирование сотрудников
	Создание специализированной информационной среды (сайт, средства массовой информации, проведение конференций, форумов, вебинаров)	Изучение информации; экспертные оценки
4. Критерий востребованности потребителями коротких программ профессионально-общественной аккредитации как гарантии качества	Удовлетворенность слушателей и работодателей качеством коротких программ	Анкетирование; интервьюирование; собеседование
	Выделение лучших коротких программ	Изучение отчетов по самообследованию; экспертные оценки
	Создание реестра аккредитованных коротких программ на сайте аккредитационной организации	Наблюдение

Были установлены три уровня по предложенным критериям: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень характеризуется разработанностью нормативно-правовой базы, утвержденной на Аккредитационном совете и позволяющей эффективно реализовывать институциональный механизм профессионально-общественной аккредитации коротких программ; наличием научно обоснованной методологии экспертизы коротких программ; материально-технической оснащенностью аккредитующей организации (независимой организации, уполномоченной работодателями, их объединениями); наличием пула сертифицированных экспертов, представляющих всех субъектов рынка ДПО; методическим

сопровождением экспертизы; востребованностью потребителями коротких программ процедуры профессионально-общественной аккредитации. Реализуются все уровни взаимодействия субъектов институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ [7], [8], [9].

Средний уровень характеризуется наличием нормативно-правовой базы, не утвержденной на Аккредитационном совете, и отсутствием необходимых локальных нормативных актов. Методология экспертизы коротких программ разработана, но научно не обоснована; материально-техническая оснащенность аккредитующей организации (независимой организации, уполномоченной работодателями, их объединениями) не позволяет в полной мере проводить экспертизу программ (например, по причине недостаточности Интернет-ресурсов). Пул сертифицированных экспертов представлен не всеми субъектами рынка ДПО; в методическом сопровождении экспертизы отсутствуют программы обучения экспертов. Аккредитующая организация не позиционирует себя на рынке экспертных услуг через проведение вебинаров, форумов, конференций с участием потребителей коротких программ, заинтересованных в процедуре профессионально-общественной аккредитации. Реализуются более четырех уровней взаимодействия субъектов институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ.

Низкий уровень характеризуется отсутствием нормативно-правовой базы, обеспечивающей реализацию институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ; неразработанностью научно обоснованной методологии экспертизы коротких программ. Материально-техническая база аккредитующей организации (независимой организации, уполномоченной работодателями, их объединениями) не позволяет качественно провести экспертизу программ: отсутствуют оборудованное помещение, программное обеспечение, Интернет-ресурсы. Количество сертифицированных экспертов в общем количестве экспертов незначительно, и они представляют не все субъекты рынка ДПО. Методическое сопровождение экспертизы характеризуется отсутствием программ для обучения экспертов; недостаточно методических руководств, и они не утверждены на Аккредитационном совете. Аккредитующая организация не позиционирует себя на рынке экспертных услуг через проведение вебинаров, форумов, конференций с участием потребителей коротких программ, заинтересованных в процедуре профессионально-общественной аккредитации. Реализуется менее четырех уровней взаимодействия субъектов институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ, поэтому процедура профессионально-общественной аккредитации не востребована потребителями коротких программ.

Данная система критериев эффективности организационно-педагогических условий реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ была использована при проведении общественно-профессиональной экспертизы сетевых образовательных программ профессиональных модулей в рамках проекта «Модернизация системы начального профессионального и среднего профессионального образования для подготовки специалистов в различных областях на базе межрегиональных отраслевых ресурсных центров» в области лесного хозяйства Поволжского государственного технологического университета; профессионально-общественной аккредитации семнадцати коротких образовательных программ в Институте русского языка им. А. С. Пушкина, профессионально-общественной аккредитации коротких программ во Всероссийском институте повышения квалификации руководящих работников и специалистов лесного хозяйства (г. Пушкино).

Резюме. В процессе экспериментальной работы были получены данные, доказывающие, что разработанные и внедренные организационно-педагогические условия реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ и система критериев и показателей оценки их эффективности способствуют повышению качества проведения профессионально-общественной аккредитации.

Высокий уровень был принят нами как эталонный показатель эффективности организационно-педагогических условий реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ, на основе которого проводилась экспериментальная работа и оценка ее результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аккредитация* высших учебных заведений России : учебное пособие / В. Г. Наводнов, Е. В. Геворкян, Г. Н. Мотова, М. В. Петропавловский. – Йошкар-Ола : Мар. гос. ун-т, 2008. – 166 с.
2. *Анискина, Н. Н.* Новые горизонты дополнительного профессионального образования / Н. Н. Анискина // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 3–10.
3. *Ашмаров, И. А.* Институциональный механизм рынка труда / И. А. Ашмаров // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2004. – № 1. – С. 143–146.
4. *Истомин, С. В.* Особенности институционального механизма в трансформируемой экономике России : автореф. дис. ... канд. эконом. наук : 08.00. 01 / С. В. Истомин. – Челябинск, 2011. – 27 с.
5. *Казакова, Е. В.* Экспертиза качества и содержания образовательных программ, по которым не установлены федеральные государственные стандарты (ФГОС) и федеральные государственные требования (ФГТ) / Е. В. Казакова // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сб. материалов VIII Всероссийской научно-практической конференции Гильдии экспертов в сфере профессионального образования / под ред. Г. Н. Мотовой. – М. : Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2013. – С. 30–37.
6. *Мотова, Г. Н.* Аккредитация образовательных систем / Г. Н. Мотова. – Йошкар-Ола : Центр государственной аккредитации, 2004. – 260 с.
7. *Мотова, Г. Н.* Институционализация деятельности экспертов в сфере профессионального образования / Г. Н. Мотова, Н. А. Аносова // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции Гильдии экспертов в сфере профессионального образования / под ред. Г. Н. Мотовой. – М. : Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2012. – С. 201–203.
8. *Мотова, Г. Н.* Институциональный механизм оценивания коротких образовательных программ / Г. Н. Мотова, Н. А. Аносова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 92–97.
9. *Мотова, Г. Н.* Технология общественно-профессиональной экспертизы сетевых образовательных программ профессиональных модулей / Г. Н. Мотова, Н. А. Аносова // Образование и саморазвитие. – 2013. – № 2 (36). – С. 69–75.
10. *Наводнов, В. Г.* Новое законодательство в области образования как вектор развития общественно-профессиональной аккредитации в России / В. Г. Наводнов, Г. Н. Мотова // Инженерное образование. – 2013. – № 3. – С. 58–65.
11. *Полохов, Ю. П.* Развитие системы независимой профессионально-общественной аккредитации инженерных образовательных программ в России в период с 2000 по 2013 год / Ю. П. Полохов // Инженерное образование. – 2013. – № 3. – С. 50–57.
12. Развитие системы оценки качества образования : сборник «Построение Общероссийской системы оценки качества образования и региональных систем оценки качества образования» [Электронный ресурс] / В. А. Болотов, В. И. Круглов, В. Н. Шаулин, О. Д. Трифонова, Б. Б. Соловьев. – Режим доступа : http://s_1.chu.edu54.ru/doc/Sbornik_materialov_po_itogam_sovehhanija_OSOKO.doc

УДК 37.017.925:1

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА**

**MODELLING OF ETHNOPEDAGOGICAL TECHNOLOGIES
IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENTIFIC WORLD VIEW**

Ш. М-Х. Арсалиев¹, В. И. Писаренко²

Sh. M-Kh. Arsaliev¹, V. I. Pisarenko²

¹ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный университет», г. Грозный

²ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Таганрог

Аннотация. Данная работа посвящена проблеме моделирования технологий в области этнопедагогики. В статье рассматриваются основы конструирования этнопедагогических технологий с учетом современного этапа развития науки, методологические основы разработки и реализации этнопедагогических технологий, их компонентный состав и принципы разработки. Предлагаемый подход к разработке основ этнопедагогического процесса на технологическом уровне обеспечивает формирование этнокультурной личности, способной к самореализации в условиях поликультурного пространства, миролюбивого и уважительного отношения к представителям другой этнической принадлежности.

Abstract. The given work is devoted to the problem of modelling of technologies in the field of ethnopedagogics. This paper considers the bases of designing of ethnopedagogical technologies taking into account the present stage of development of science, methodological bases of working out and implementation of ethnopedagogical technologies, their component structure and the principles of working out. The offered approach to working out of the bases of ethnopedagogical process at technological level promotes the formation of ethnocultural person capable of constant self-improvement in the context of polycultural field, peaceful and respectful attitude to the representatives of another nationality.

Ключевые слова: *моделирование, этнопедагогические технологии, подход, методология, этнокультурная личность, картина мира.*

Keywords: *modelling, ethnopedagogical technologies, approach, methodology, ethnocultural person, world view.*

Актуальность исследуемой проблемы. Глобальные перемены на современном этапе развития общества изменили требования к формированию личности в образовательном пространстве. Современная личность должна быть готова к жизнедеятельности в полиэтнической среде, к межкультурному общению, к творчеству в практической и интеллектуальной деятельности. В связи с этим проблема совершенствования этнопедагогического образования в вузе и моделирования технологий в этой области является одной из актуальных для современного образования. Это связано также с активно развивающимися поли- и этнокультурными процессами во многих сферах общественной деятельности.

Материал и методика исследований. Данное исследование базируется на анализе теории и практики разработки и реализации основ этнопедагогического процесса и обобщении опыта учебно-воспитательной работы с будущими педагогами. В соответствии с диалектико-материалистической методологией был использован комплекс философских методов в форме основополагающих принципов: объективности, всесторонности, историзма, конкретности, противоречия и генетического, системного, культурологического, логико-исторического, интегрального, парадигмального и синергетического подходов применительно к разработке методологических основ этнопедагогики.

Результаты исследований и их обсуждение. Обзор современных источников позволил установить, что спектр предлагаемых сегодня педагогических технологий весьма широк. В качестве педагогических технологий предлагаются коллективные способы обучения, технологии личностно ориентированного образования, технологии знаково-контекстного обучения, игровые технологии, активные методы обучения, витатенное обучение с топографическим методом проекций, проблемное обучение, информационные технологии обучения, программированное обучение, технологии модульного, интегративного, развивающего обучения, метод проектов, технология открытых форм, этнокультурные технологии, дистанционное обучение и т. д. [10], [11].

Говоря о конструировании этнопедагогического процесса, отметим, что, на наш взгляд, оно включает в себя три составляющие: отбор и конструирование материальных средств, конструирование деятельности, конструирование содержания.

Конструирование деятельности подразумевает разработку алгоритмов, представляющих собой последовательность операций, которые будут осуществляться различными участниками этнопедагогического процесса.

Конструирование содержания представляет собой отбор, систематизацию, анализ, формирование информационной составляющей этнопедагогического процесса, а также рассмотрение содержания этнокультурных компетенций, овладение которыми определяется как цель этнопедагогического процесса. Отбор и конструирование материальных средств воплощается в подборе средств реализации этнопедагогического процесса: литературы, наглядности, аппаратуры и т. д.

Для разработки модели этнопедагогической технологии примем за основу универсальную модель педагогической технологии [2], [3], [4], позволяющую не только проследить последовательность операций в ее разработке и реализации, но и обозначить связи между ее структурными компонентами.

Методологический компонент подразумевает цель обучения и воспитания, выбор методологических подходов к разработке этнопедагогической технологии; этнопедагогические задачи, которые необходимо решить в ходе реализации технологии; педагогические принципы и педагогические условия ее реализации. В соответствии с диалектико-материалистической методологией, играющей все возрастающую роль в современном познании, на *первом уровне* вышеуказанной концепции находятся философские методы в форме следующих *методологических принципов: объективности, всесторонности, конкретности, историзма и противоречия.*

При разработке и реализации этнопедагогической технологии мы опирались на методологические подходы, включающие четыре уровня анализа [8], [13]: *философский (мировоззренческий) общенаучный, конкретно научный, собственно методический (технологический).* Данные уровни представляют практически всю методологию в виде стройной иерархической системы [3]. В соответствии с этими четырьмя уровнями анализа для современной этнопедагогики мы примем *концепцию четырехуровневости мето-*

логического анализа в качестве основополагающей и предложим следующие подходы: генетический и эволюционный, системный, интегральный, синергетический, смыслоцентрированный, парадигмальный, лично ориентированный, культурологический, антропологический, деятельностный и смыслоцентрированный, технологический, коммуникативный и задачный.

В соответствии с диалектико-материалистической методологией, играющей все возрастающую роль в современном познании, на *первом уровне* вышеуказанной концепции находятся философские методы в форме следующих *методологических принципов*: *объективности, всесторонности, конкретности, историзма и противоречия* [12].

Остановимся кратко на специфике указанных на разных уровнях подходов и их преломлении в этнопедагогике.

В соответствии с *генетическим подходом* социальные явления и процессы исследуются на основе анализа их происхождения и развития. Обращаясь к этнопедагогическим процессам, отметим, что *генетический подход в изучении этнопедагогических явлений* позволяет: анализировать условия происхождения определенных этнических особенностей воспитательных систем различных народов, этнопедагогических явлений и процессов, прогнозировать их последующее развитие; выявлять моменты смены одного уровня сформированности этнокультурной компетенции другим (качественно иным); исследовать механизм возникновения уже сложившихся качеств и характеристик этнопедагогического процесса и его субъектов.

В соответствии с *эволюционным подходом* [9] этнопедагогическое пространство рассматривается как развивающаяся социальная система, ее функционирование – неотъемлемая часть глобального эволюционного процесса. Ее развитие происходит в соответствии с общими универсальными алгоритмами развития, в основе которых лежит самоорганизация.

Использование *системного подхода применительно к разработке методологических основ этнопедагогики означает*: разработку системы методологических оснований этнопедагогического процесса и его информационно-технологического обеспечения; рассмотрение системообразующих факторов этнопедагогизации развития личности обучаемого; рассмотрение этнокультурной компетентности обучаемого и педагога как системы, а также как элемента целостной системы личностных свойств человека.

Логико-исторический подход предполагает изучение предыстории, истории, зрелого состояния, а также перспектив развития этнопедагогики и этнопедагогических явлений. Без учета истории развития этнопедагогических идей невозможно глубоко разобраться в современном состоянии теории, а уж тем более определить тенденции ее дальнейшего развития.

Интегральный подход ориентирует на «всеуровневое, всесекторное» представление о человеческом сознании и поведении, охватывающее весь спектр уровней в интенциональном, культурном и социальном аспектах человеческих существ [16]. Использование интегрального подхода в разработке методологической основы этнопедагогики означает: интеграцию четырех уровней анализа – философского, общенаучного, конкретнонаучного и методического, интеграцию подходов на каждом из уровней; интеграцию культур в поликультурном образовательном пространстве, изучение и анализ этнокультурных явлений с позиций представителей различных культур; рассмотрение любого этноса как неотъемлемой части мировой цивилизации; осознание личностью необходимости достижения высокого уровня этнокультуры как залога успешности в дальнейшем росте и развитии личности, осознанности на всех этапах реализации этнопедагогических технологий.

Научная парадигма определяется совокупностью фундаментальных научных достижений, идей, концепций, и в соответствии с *парадигмальным подходом* необходимо говорить о наличии двух основных парадигм в современном образовании: *формирующей* (традиционной) и *лично ориентированной* (гуманистической), каждой из которых присущ свой специфический набор частных парадигм, описывающих представления о цели, содержании и процессе обучения и воспитания.

В соответствии с *синергетическим подходом* мы рассматриваем субъекты образовательного процесса как самоорганизующиеся, сложные, открытые и нелинейные системы, взаимосвязанные и взаимодействующие между собой [5].

Все общепедагогические и общенаучные принципы, подходы и методы, о которых шла речь выше, должны быть конкретизированы с учетом особенностей социального познания и его предмета. На данном уровне методологического анализа в этнопедагогике предлагаем использовать *лично ориентированный, деятельностный, смыслоцентрированный, культурологический и антропологический подходы*.

Методы, подходы и способы научного познания конкретизируются на *методическом* уровне, который представлен *технологическим, задачным и коммуникативным подходами* и такими методами, как описательный, статистический, исторический, социологический, сравнительный, аналитический.

Далее в ходе разработки технологии осуществляется формулировка *цели* реализации проектируемой технологии, которая, как правило, формулируется как «формирование этнокультурной компетенции и развитие личности обучаемого». Затем преподаватель обязательно определяет для себя конкретные *задачи*, ведущие к достижению целей, анализирует *педагогические условия* реализации данной технологии, *педагогические принципы обучения и воспитания этнокультурной личности*. Вышеуказанное составляет теоретическую основу будущей технологии, ее методологию, позволяющую преподавателю сопоставить цели, методы и средства.

Диагностический компонент этнопедагогической технологии включает *диагностику начального уровня* сформированности этнокультурной компетенции, а также *диагностику личностных особенностей обучаемых* с целью оптимизации учебного и воспитательного процесса.

Информационно-технологический компонент содержит:

– *информационный компонент*, или *этнокультурное содержание обучения и воспитания*, представляющее собой информационную составляющую этнопедагогических технологий; *набор и описание этнокультурных компетенций* (формируемых свойств личности), формирование, совершенствование и развитие которых будут осуществляться в ходе реализации этнопедагогической технологии;

– *технологический компонент* связан с процессуальной частью этнопедагогических технологий: *формы организации этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса; методы формирования этнокультурной компетентности; методы контроля* (взаимоконтроль; тестирование); *средства этнопедагогизации обучения и воспитания; алгоритмы процессуальной части этнопедагогических технологий*.

Следующим является **коммуникационный компонент**. Он отражает систему и принципы взаимодействия субъектов этнопедагогического процесса на принципах равноправия и сотрудничества, взаимной поддержки и помощи.

Завершающим в структуре педагогической технологии является **итогово-диагностический компонент**, позволяющий педагогу определить степень достижения

результата реализации этнопедагогической технологии – сформированности цельной личности обучаемого, владеющей определенным уровнем этнокультурной компетентности, достаточным для самореализации и полноценного функционирования в поликультурном социуме.

Таким образом, в соответствии с данной моделью при разработке этнопедагогической технологии преподаватель имеет абсолютно четкие установки, которым необходимо следовать. Отметим, что сама технология конструирования этнопедагогического процесса фактически представляет собой разработку этнопедагогической технологии, включающую конструирование содержания, выбор средств его представления и разработку алгоритма (последовательности) действий [1].

Осознание этнопедагогической задачи – это неременное условие ее продуктивного решения. Осознание предопределяет анализ исходных данных и постановку диагноза. Диагностика может быть оперативной, то есть строиться на анализе поведения, деятельности в конкретных ситуациях, психологического состояния, отдельных поступков, или долговременной, которая принимает во внимание отдельные черты индивидуальности воспитанника, результаты многочисленных наблюдений и т. д. В результате анализа исходных данных осуществляется постановка диагноза, представляющая собой оценку общего состояния этнопедагогического процесса или отдельных его элементов в определенный момент его протекания. Постановка диагноза завершается осознанием этнопедагогической задачи, причем на трех ее уровнях – стратегическом, тактическом и оперативном [14], [15].

Результаты решения этнопедагогической задачи обязательно должны быть проанализированы, что далее позволит педагогу внести коррективы в структуру и содержание разработанной этнопедагогической технологии.

Этап актуализации этнопедагогической технологии означает завершение ее формализации и, следовательно, предполагает адаптацию ее в соответствии с собственной необходимостью.

Учитывая потребности развивающейся личности, специфику социального окружения, полиэтничность общества, задачи воспитания, основополагающими *принципами создания этнопедагогических технологий*, на наш взгляд, являются: *культурологический*, соблюдение которого подразумевает, что результатом личностно ориентированного образования является, прежде всего, человек культуры, который гармонично сочетает в своем личностном образе общечеловеческую нравственность, национальную и индивидуальную самобытность; *принцип народности*, *принцип природосообразности*: учет в этнопедагогическом процессе возрастных и индивидуальных особенностей ребенка; целостное развитие личности, расширение ее кругозора, формирование мировоззрения, развитие самосознания; *принцип компетентности*, согласно которому реализация этнопедагогической технологии направлена на формирование компетентности – базисной характеристики личности, отражающей достижения человека в развитии отношений с другими людьми. Этнокультурная компетентность рассматривается в структуре общей социальной компетентности, которая является одним из показателей готовности к успешной жизнедеятельности в социуме.

Резюме. Предпринятый нами анализ основ конструирования этнопедагогического процесса нацелен на формирование в сознании каждого учащегося единой картины мира, включение его в систему национальной и мировой культур; развитие у него национального толерантного самосознания на базе включения в национальную и мировую культуру

и языковую среду; помощь в овладении достижениями мировой культуры, системой общечеловеческих и национально-этнических ценностей. Это позволит сформировать этнокультурную личность, способную к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, выработать социально-позитивное мировоззрение и мировосприятие.

Это означает, что, по выражению известного педагога современности, классика этнопедагогической науки, академика Г. Н. Волкова, этнопедагогика обращена лицом к практике, она служит ей, вооружая учителей педагогическими средствами, проверенными многовековой воспитательной практикой [6], [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арсалиев, Ш. М-Х.* Методология современной этнопедагогике / Ш. М-Х. Арсалиев. – М. : Гелиос АРВ, 2013. – 320 с.
2. *Арсалиев, Ш. М-Х.* Экспериментальная проверка модели этнопедагогизации формирования личности в образовательном пространстве Чеченской Республики / Ш. М-Х. Арсалиев, И. В. Муханова // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2012. – № 3. – С. 102–106.
3. *Арсалиев, Ш. М-Х.* Этнопедагогика в контексте современной научной парадигмы / Ш. М-Х. Арсалиев. – Saarbrücken : Palmarium Academic Publishing, 2013. – 285 с.
4. *Арсалиев, Ш. М-Х.* Этнопедагогическое наследие чеченцев / Ш. М-Х. Арсалиев. – М. : Изд-во Московского педагогического государственного университета, 1998. – 286 с.
5. *Аршинов, В. И.* Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов / В. И. Аршинов, В. Г. Буданов, В. Э. Войцехович. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 536 с.
6. *Волков, Г. Н.* Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 1999. – 168 с.
7. *Волков, Г. Н.* Этнопедагогика чувашей / Г. Н. Волков. – М. : Пресс-сервис, 1997. – 441 с.
8. *Краевский, В. В.* Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
9. *Лозовский, В. Н.* Концепции современного естествознания : учеб. пособие / В. Н. Лозовский, С. В. Лозовский. – 2-е изд., испр. – СПб. : Лань, 2006. – 224 с.
10. *Педагогика: теории, системы, технологии* : учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. – 7-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 512 с.
11. *Педагогические технологии* : учеб. пособие / под ред. В. С. Кукушина. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д. : МарТ ; Феникс, 2010. – 333 с.
12. *Петрова, Т. Н.* Цивилизационный подход к изучению исторической этнопедагогике: сущностно-содержательная характеристика // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4(72). Ч. 2. – С. 102–110.
13. *Писаренко, В. И.* Методология инновационного образования в контексте динамики общенаучной картины мира // Известия ЮФУ. Педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 13–21.
14. *Сластенин, В. А.* Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин и др. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
15. *Сластенин, В. А.* Этнопедагогические факторы мультикультурного образования / В. А. Сластенин, Г. В. Палаткина. – М. : Прометей, 2004. – 170 с.
16. *Уилбер, К.* Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / К. Уилбер ; пер. с англ. ; под ред. А. Киселева. – М. : АСТ, 2004. – 412 с.

УДК 373.3.03+159.922.72

**МОНИТОРИНГ РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ
КАК ЭЛЕМЕНТ ОЦЕНКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**MONITORING OF DEVELOPMENT OF ACADEMIC UNIVERSAL ACTIVITIES
AS THE ELEMENT OF EVALUATION OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT
OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

Т. В. Афанасьева

T. V. Afanasyeva

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

Аннотация. В статье представлены результаты исследования процесса развития интеллектуальных способностей учащихся начальных классов в условиях внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Проанализированы результаты мониторинга развития метапредметных учебных универсальных действий (УУД) обучающихся в начальной школе. Предметом мониторинга развития метапредметных УУД обучающихся 1 класса явились восемь умений: два регулятивных умения (планирование, оценка), шесть познавательных умений (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, установление причинно-следственных связей).

Abstract. The article presents the results of the study of development of intellectual abilities of primary school pupils in the conditions of implementation of the Federal State Educational Standard of Primary Education (FSES PE). The results of monitoring of the development of meta-subject academic universal activities (AUA) enrolled in primary school. The purpose of monitoring of meta-subject AUA of the 1st form pupils were eight skills: two regulatory skills (planning, evaluation), six cognitive skills (analysis, synthesis, comparing, classifying, generalizing, determining cause-effect relation).

Ключевые слова: *интеллектуальные способности, развитие интеллектуальных способностей, образовательный стандарт, мониторинг развития метапредметных УУД обучающихся, ФГОС НОО.*

Keywords: *intellectual abilities, development of intellectual abilities, educational standard, monitoring of the development of meta-subject AUA of pupils, FSES PE.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена научными и практическими задачами, стоящими перед общеобразовательной школой; необходимостью развития интеллектуальных способностей у учащихся начальных классов. В условиях внедрения ФГОС НОО воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества, являются главной, приоритетной целью современных учебно-методических комплексов (УМК) [6]. Обществу нужны сегодня интеллектуально развитые граждане, обогащенные духовно-нравственной культурой, способные воплотить свои идеи в жизнь. Только интеллектуально развитые индивиды, способные неординарно мыслить,

находить решения в сложившихся нестандартных ситуациях, действовать не по шаблону, могут послужить прогрессу человеческого общества в современном мире. Личности, привыкшие получать только готовые знания, мыслить по стереотипу и на основе этого показывать хорошие результаты в обучении, оказались не способными ориентироваться в потоке информации, в который мы попадаем в современном информационном обществе, и найти достойную нишу в нем. Поэтому необходимо развивать учебные универсальные действия, среди которых особое место занимают шесть вышеупомянутых умений.

Целью настоящей статьи является рассмотрение уровней и динамики развития учебных универсальных действий как элемента оценки интеллектуального развития младших школьников.

Материал и методика исследований. В процессе эксперимента были использованы методы теоретического исследования (синтез, сравнение, обобщение, моделирование, изучение и обобщение педагогического опыта) и методы эмпирического исследования (анкетирование, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент). В ходе опытно-экспериментальной работы по исследованию процесса развития интеллектуальных способностей учащихся начальных классов мы проводили мониторинг развития метапредметных универсальных действий учащихся 1-х классов МБОУ «СОШ № 56» г. Чебоксары.

Результаты исследований и их обсуждение. В мировой и отечественной истории психолого-педагогических исследований имеется значительное количество работ по изучению интеллекта. Очень интересны и содержательны работы Дж. Гилфорда, Д. Маккиннона, К. Осборн, В. Лоуэнфельда, Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, З. И. Калмыковой, Н. А. Менчинской, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и других, но данная проблема остается самой дискуссионной и по сей день [3], [8].

Однозначного определения понятия «интеллект» нет до сегодняшнего дня. Оно раскрывается в зависимости от точки зрения на интеллект, от его характеристик и, в итоге, от того, какой методологический подход к рассмотрению интеллекта выбрал исследователь. Так, американский психолог Дж. Гилфорд предложил многофакторную модель структуры интеллекта (и в первую очередь – деление мышления на «конвергентное» и «дивергентное»). Это позволило сделать существенный шаг в деле дифференциации составляющих интеллекта. По его мнению, интеллект нужно развивать не только в целом, но и конкретно определенные интеллектуальные способности [10].

Интеллект – разум, способность мыслить, проницательность, совокупность тех умственных функций (сравнения, абстракции, образования понятий, суждения, заключения и т. д.), которые превращают восприятие в знания или критически пересматривают и анализируют уже имеющиеся знания [7].

Интеллект (от лат. *intellectus* – понимание, познание):

1. Общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей.

2. Система всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятие, память, представления, мышление, воображение. Выделяются три формы интеллектуального поведения:

1) вербальный интеллект (запас слов, эрудиция, умение понимать прочитанное);

2) практический интеллект (умение добиваться поставленной цели);

3) способность решать проблемы [1].

Уровень психического развития, достигнутый учащимися к определенному возрасту, который проявляется в сформированности познавательных функций, а также в степе-

ни усвоения знаний, умений и навыков, психологами рассматривается как интеллект. Для учащихся важно обладать интеллектом академическим, который проявляется в способности человека к научению, быстрому и качественному приобретению знаний, навыков, умений в условиях регламентированного обучения (например, в школе, вузе и т. п.).

Интеллект мы понимаем как способность человека к осуществлению процесса познания; как совокупность качеств индивида, обеспечивающая его мыслительную деятельность и дающая возможность эффективного решения проблем для реализации своих планов и замыслов в жизни.

Л. С. Выготский предлагает не «приспосабливать» содержание обучения к уже сложившимся особенностям детской мысли, а, наоборот, вводить такое содержание, которое требовало бы от ребенка новых, более высоких форм мысли, ориентировать обучение не на уже сложившиеся структуры интеллекта, а на еще только складывающиеся. Известный многим тезис Л. С. Выготского «Обучение ведет за собой развитие» в наши дни приобрел особую важность и звучание в педагогической практике [2, 323].

Мы полностью придерживаемся точки зрения Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии личности. И если Е. Н. Романова в своей статье отмечает, что «важно начинать работу по подготовке детей к креативной деятельности именно в младшем школьном возрасте» [5, 132], мы хотим подчеркнуть, что создание психолого-педагогических условий, направленных на развитие интеллектуальных способностей в раннем возрасте, включая дошкольный возраст, может способствовать формированию готовности к интеллектуальной деятельности. А педагогический мониторинг должен послужить главным регулятором в работе учителя по развитию интеллектуальных способностей учащихся, в том числе и УУД. Мониторинг – это определение небольшого числа показателей, отражающих состояние системы. Методом повторных замеров накапливается и анализируется информация в динамике, при этом используется сравнение с базовыми и нормативными документами [4, 20].

Целью нашего мониторинга было отслеживание процесса развития и формирования метапредметных УУД обучающихся для проектирования и своевременной корректировки учебного процесса. В ходе исследования мониторинг помог нам настроить учебный процесс на индивидуальные возможности каждого ученика, создать для него оптимальные условия для достижения качественного образовательного результата. На основе данных мониторинга проводили целенаправленную работу по реализации индивидуального подхода к обучению каждого ребенка, коррекции темпа прохождения учебной программы, методов и форм организации учебной деятельности учащихся на уровне групп и класса в целом.

Задачами мониторинга выступали:

1) определение уровня сформированности метапредметных УУД каждого ученика на разных этапах обучения в начальной школе;

2) отслеживание индивидуальной динамики продвижения обучающихся к метапредметным образовательным результатам, определение проблемных зон в решении задач образования обучающихся и разработка на этой основе стратегии помощи обучающимся, испытывающим трудности в формировании тех или иных метапредметных УУД;

3) определение успешности работы педагога по формированию метапредметных УУД учащихся, постановка на этой основе задач по совершенствованию образовательного процесса в классе, параллели, звене школы и подбор педагогических и управленческих средств их достижения.

Данные мониторинга дают нам возможность управления качеством образовательного процесса с учетом обоснованных и объективных показателей.

Показателями мониторинга УУД выступали конкретные умения познавательного, организационного или коммуникативного характера, которые можно измерить с помощью объективной диагностической процедуры.

Для проведения мониторинга использовались специально разработанные диагностические задания предметного или межпредметного характера, которые объединены в специальной форме – рабочей тетради (авторы: Т. В. Беглова, М. Р. Битянова, Т. В. Меркулова, А. Г. Теплицкая) [9].

Предметом мониторинга развития метапредметных УУД обучающихся 1 класса явились восемь умений:

- два регулятивных умения (планирование, оценка);
- шесть познавательных умений (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, установление причинно-следственных связей).

В 1 классе процесс освоения УУД находится на начальном этапе. Поэтому в рамках мониторинга метапредметных УУД у первоклассников диагностировали владение этими умениями на уровне представления. Этот уровень характеризуется тем, что ребенок выполняет то или иное универсальное учебное действие по образцу, содержащему необходимый способ действия.

Особенность анализа диагностических результатов мониторинга в первом классе состояла в том, что они не оценивались с точки зрения «достаточности» или «недостаточности», результатам не присваивались оценочные категории «базовый» и «ниже базового». Это связано с тем, что в первом классе только начинается путь к достижению образовательных результатов начальной школы, и при приеме в школу дети имели разные стартовые условия (читающие и нечитающие, психологически зрелые и незрелые и т. д.). Большая часть учебного времени ушла на адаптацию и принятие детьми ученической позиции, в рамках которой и возможно формирование универсальных учебных действий. Поэтому работа над результатами диагностики 1 класса носила содержательно-качественный, индивидуально ориентированный характер. Оценка достигнутого результата с точки зрения определенного уровня, определения динамики и выведения сравнительных характеристик осуществляется в мониторинговых срезах 2–4 классов.

Результаты диагностики 29 учащихся 1 класса приведены в таблице 1.

Таблица 1

Детализированный рейтинг развития УУД по классу в целом

	Регулятивные		Познавательные УУД					
	Планирование	Оценка	Анализ	Синтез	Сравнение	Классификация	Обобщение	Причинно-следственные связи
Рейтинг УУД по отдельным умениям	93	93	86	117	119	85	130	119
Выполнение в % соотношении	53	53	49	67	68	49	75	68
Рейтинг развития УУД	4	4	5	3	2	5	1	2

Примечания к таблице:

– числа в первой строке таблицы (в диаграмме 1 они над столбцами) – сумма баллов, набранных обучающимися по соответствующему действию;

– числа во второй строке таблицы показывают, на сколько % в среднем обучающиеся выполнили задания на соответствующие УУД.

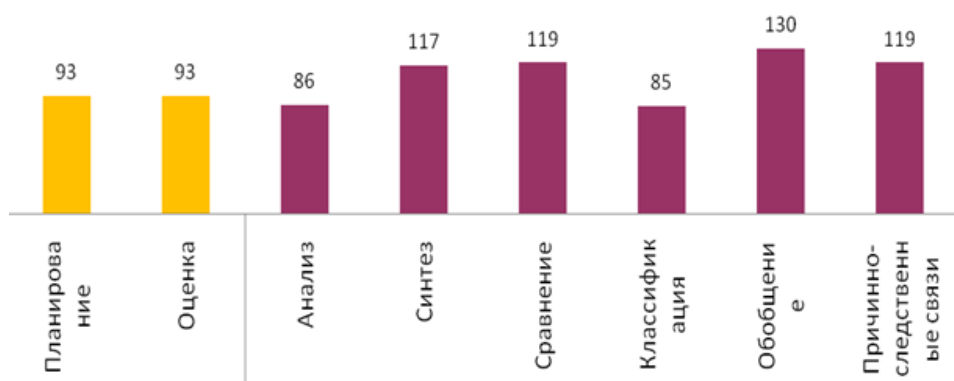


Рис. 1. Детализированный рейтинг развития УУД, 1 Б класс

Таблица 1 и рис. 1 свидетельствуют о следующих результатах:

– у обучающихся 1 Б класса лучше развиты познавательные УУД, нежели регулятивные (это соответствует и возрасту детей);

– если рассматривать отдельно познавательные УУД, то обучающиеся 1 Б класса лучше всего справились с заданиями на обобщение (самый высокий столбик на диаграмме); далее идут задания на сравнение и причинно-следственные связи; хуже всего первоклассники справились с заданиями на классификацию; по регулятивным УУД обучающиеся показали одинаковые результаты по планированию и оценке.

По результатам диагностики обучающиеся разделились на 4 группы в зависимости от того, как они выполнили задания «на выполнение» и «на ориентацию».

Таблица 2

Распределение обучающихся 1 Б класса на группы

Группа 1 Дети справились и с заданиями «на выполнение», и с заданиями «на ориентацию»	Группа 2 Дети справились с заданиями «на выполнение», не справились с заданиями «на ориентацию»
Анна В., Екатерина В., Арина Г., Карина Д., Мария Л., Максим М., Виктория М., Семен Н., Максим С., Никита С., Арина О., Мария Т., Илья Ш., Даниил Щ.	Павел Б., Анастасия Л., Софья С.
Группа 3 Дети не справились с заданиями «на выполнение», справились с заданиями «на ориентацию»	Группа 4 Дети не справились и с заданиями «на выполнение», и с заданиями «на ориентацию»
Никита Д.	Максим А., Анна А., Кирилл Б., Арина И., Анастасия Р., Виктория Р., Игорь С., Виктория С., Никита Т., Александр П., Кирилл Т.

Резюме. В ходе опытно-экспериментального исследования были определены уровни и динамика учебных универсальных действий как элемента оценки интеллектуального развития младших школьников. В ходе мониторинга осуществлялось отслеживание индивидуальной динамики продвижения обучающихся к метапредметным образовательным

результатам. В начале и в конце учебного года результаты мониторинга заносились в специально разработанные таблицы. Накопленные данные позволили сделать вывод о динамике развития УУД. По итогам эксперимента у 17 % учащихся к концу учебного года наблюдалось значительное улучшение показателей УУД (достижение высокого уровня), у 55 % учащихся – улучшение по отдельным УУД. У 28 % учащихся в конце учебного года имело место незначительное снижение показателей УУД. В данном случае учителям рекомендуется уделять таким учащимся больше внимания. Мониторинг позволил выявить стойкие проблемные зоны в развитии интеллектуальных способностей. Сложнее всего осуществляется процесс формирования у обучающихся таких УУД, как анализ и классификация.

Проведенное исследование позволило разработать стратегию помощи обучающимся, в основу которой легло решение нескольких важнейших задач:

1) наблюдать за темпом выполнения ребенком заданий: успевает он работать наравне с основной группой класса или опережает «общий» темп. Если ребенок не справился с заданиями, выполняя их со всем классом, но при этом неплохо выполнил их индивидуально, ему требуется помощь учителя в подборе оптимального темпа работы на уроке, определении объема выполняемых заданий;

2) выявить, какого рода задания вызывают у ребенка наибольшие трудности (задания на выполнение по образцу или на ориентацию в способе действия), и продумать систему заданий, помогающих ученику освоить то или иное УУД;

3) определить приоритеты в работе с тем или иным учеником в зависимости от его результатов и умений по таблице рейтингов: какие умения сегодня «закрывают» рейтинг и, соответственно, требуют развития; на какие умения можно опереться для создания ситуации успеха для ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2006. – 368 с.
4. Методические рекомендации к рабочей тетради «Учимся учиться и действовать». Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий. – Самара : Изд-во «Учебная литература» ; Изд. дом «Федоров», 2012. – 96 с.
5. Романова, Е. Н. Педагогические условия формирования готовности сельских младших школьников к креативной деятельности / Е. Н. Романова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1 (73). Ч. 1. – С. 132–136.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : минобрнауки.рф/документы/2974
7. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 574 с.
8. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
9. Школьный старт. Педагогическая диагностика стартовой готовности к успешному обучению в начальной школе : рабочая тетрадь для первоклассников / под ред. М. Р. Битяновой. – 3-е изд. – Самара : Изд-во «Учебная литература» ; Изд. дом «Федоров», 2013. – 24 с.
10. Guilford, J. P. The analysis of intelligence / J. P. Guilford, R. Hoepfner. – New York : McGraw-Hill, 1971. – 514 p.

УДК 373.1.02:372.8(045)

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL AND LANGUAGE ASPECTS
OF SPEECH DEVELOPMENT AT PUPILS AT ETHNIC SCHOOL**

Е. А. Булычева¹, О. П. Никифорова²

E. A. Bulycheva¹, O. P. Nikiforova²

¹ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск

*²ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический
институт имени В. Г. Короленко», г. Глазов*

Аннотация. Статья посвящена проблемам развития устной и письменной речи учащихся национальных школ. Развитие устной и письменной речи предусматривает совершенствование речевых компетенций путем последовательной отработки всех этапов речевой деятельности. В исследовании представлены эффективные пути работы над поставленной проблемой с учетом важных психолого-педагогических и лингвистических аспектов. Учет названных аспектов и составляет основу интегрированного обучения. Интегрированный подход расширяет возможности языкового обучения и активно развивает мыслительную и чувственную сферу обучающихся.

Abstract. The article deals with the development of oral and written speech at pupils of ethnic schools. The development of oral and written speech involves improving language competences by gradual training at all stages of speech activity. The article presents effective ways of working out the given problem regarding the important psychological and pedagogical and language aspects which are the basis of integrated education. The integrated approach extends the potential of language teaching and actively develops the mental and emotional sphere of pupils.

Ключевые слова: *речь, функции речи, речевая деятельность, типологическая структура языка, психолого-педагогические аспекты, интегрированное обучение.*

Keywords: *speech, functions of speech, speech activity, typological structure of language, psychological and pedagogical aspects, integrated training.*

Актуальность исследуемой проблемы. Психолого-педагогические и лингвистические аспекты развития речи в национальной школе остаются крайне актуальными. Учитывая указанные аспекты, обучающийся с легкостью может усвоить два языка – родной и русский. В национальной школе важным психологическим аспектом является учет процессов порождения речи, а педагогическим и лингвистическим – выявление положительного и отрицательного влияния процессов одного языка на другой. Особенно это касается случаев изучения неродственных языков, например, удмуртского и русского.

Материал и методика исследований. В основу работы легли наблюдения за учащимися и студентами-филологами национального отделения Глазовского государственно-

го педагогического института (г. Глазов) и Удмуртского государственного университета (г. Ижевск) Удмуртской Республики. В ходе работы были применены теоретические (анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования) и общенаучные методы исследования (систематизация, обобщение, сравнение).

Результаты исследований и их обсуждение. Изучением речевой деятельности человека занимаются психологи и лингвисты, которые рассматривают вопросы порождения речевого высказывания, механизмы восприятия и понимания речи; анализируют проблемы овладения речью, трудности, встречающиеся на пути речевого развития учащихся, ищут оптимальные способы их преодоления. В национальной школе данные вопросы стоят более остро, ибо разговор идет о развитии речи учащихся на двух языках, в нашем случае, на удмуртском и русском. Поиск эффективных путей работы над этой проблемой требует разностороннего подхода к ее реализации, поэтому важно учитывать в обучении психолого-педагогические аспекты. С опорой на филологические исследования Л. С. Выготского [4], С. Л. Рубинштейна [10], И. А. Зимней [6] и др. в статье определены психологические и лингвистические аспекты развития устной и письменной речи в разносистемных языках.

В теории порождения речевого высказывания выделяются следующие фазы рече-производства:

- «побудительно-мотивационный, аналитико-синтетический и исполнительный» [2];
- «перцептивно-моторный, формирования и формулирования мысли, смыслообразующий» [6];
- «речевая ситуация, этап вероятного прогнозирования, семантико-грамматическое структурирование, звуковое или графическое оформление высказывания» [9];
- «опосредование мысли во внутреннем слове, опосредование мысли в значениях внешних слов, опосредование мысли в словах» [4];
- «мотивация, ориентировочные действия, планирование деятельности, исполнительная, фаза контроля» [10].

Особенностью названных этапов является то, что эти процессы проходят свернуто, быстро и в ходе естественной речевой деятельности говорящим и слушающим не осознаются. В дидактических целях для последовательной отработки всех фаз целесообразнее выделить 5 этапов порождения речи:

- мотивировка;
- прогнозирование содержания высказывания;
- прогнозирование формы;
- собственно высказывание;
- контроль, самоконтроль.

Обучение в национальной школе эффективно, если все формы и методы взаимодействия преподавателя и обучающихся слаженны. Такая система обеспечивает качественные знания и формирует мотивацию обучающихся к самосовершенствованию и саморазвитию. Однако нельзя сказать, что организация обучения близка к идеальному уровню.

Реализация психолого-педагогических аспектов осложняется, например, тем, что происходит взаимовлияние одного языка на другой. В то же время это способствует формированию прочных знаний, умений и навыков учащихся в речевой деятельности. Не менее важно оно и в оптимизации учебного процесса, что также удовлетворяет культурно-языковые потребности учащихся. Отмечая взаимозависимость таких процессов, С. А. Арефьева указывает на то, что основным содержанием профессиональной подго-

товки учителя русского языка является вооружение студентов педагогического вуза знаниями по методике русского языка, в частности методике развития речи учащихся, и формирование профессиональных умений и навыков организации и проведения работы по развитию речи на уроках русского языка в школе, что «обучение русскому языку представляет собой двусторонний процесс, предусматривающий формирование речевых умений и навыков на основе овладения нормами русского литературного языка» [1].

Овладение любым языком – двусторонний процесс. Согласно теории Л. С. Выготского, процесс формирования иноязычных навыков и умений происходит либо интуитивно («путь снизу»), либо сознательно («путь сверху»). Интуитивный путь – это чаще всего овладение родным языком через подражание речи носителей языка и обобщение подобного языкового опыта в учебно-лингвистическом процессе. Другой путь предполагает сознательное изучение другого языка. Сознательное обучение специально организовано, планомерно продумано и осуществляется в условиях личностно развивающего взаимодействия преподавателя и обучающихся в реализации их совместной деятельности и общения. Механизмы взаимодействия родного (удмуртского) языка и русского в учебном процессе проявляются в транспозиции и интерференции явлений материнского языка на следующих фазах порождения речевого высказывания: прогнозирования, семантико-грамматического структурирования, звукового или графического оформления высказывания.

В современной языковой среде поликультурного пространства следует учитывать все возможности формирования механизмов устной и письменной речи. Для этого преподаватель должен обладать не только высоким уровнем личной билингвальной и бикультурной компетентности, но и полноценно формировать языковую компетентность билингвов [7].

Общеизвестно, что взаимовлияние может быть положительным и отрицательным. Отрицательное влияние особенно велико в тех случаях, когда во взаимодействие вступают неродственные языки. Русский и удмуртский языки неродственны. Генетически русский язык восходит к славянским языкам, удмуртский – к финно-угорским; типологически русский язык является флективным, удмуртский – агглютинативным. Эти особенности вызывают расхождения на всех уровнях данных языков: лексическом, фонетическом, морфологическом, синтаксическом.

Рассмотрим данные явления на примерах изучаемых языков. Например, в русском языке гласные поддаются качественной и количественной редукции. В удмуртском языке представлена, хотя и несколько скудно, только количественная редукция. Качественная редукция отсутствует вообще. В связи с этим учащиеся-удмурты механически переносят произношение гласных родного языка на русский язык и открыто, отчетливо произносят как ударные, так и безударные слоги: *хорошо, собака, л'эсной*. Преодоление учащимися акцентных ошибок на уровне орфоэпии осуществляется путем сопоставления звуков.

«В удмуртском языке глагол имеет восемь временных форм: четыре простые (настоящего (*пук-исько* 'сиджу'), будущего (*пук-о* 'буду сидеть, посижу'), прошедшего очевидного (*пук-и* 'я сидел'), прошедшего неочевидного (*пук-иськем* 'я, оказывается, сидел')) и четыре сложные формы прошедшего времени, которые образуются путем сочетания всех простых форм со вспомогательными глаголами *вал* 'был' или *вылэм* 'был, оказывается'. В русском же языке существуют три временные формы: настоящее, прошедшее и будущее» [3].

К особенностям удмуртского языка относятся и личные показатели своеобразного глагольного отрицания: во всех временах глагол имеет утвердительную (положительную)

парадигму спряжения и отрицательную. В русском языке показатель отрицания один и тот же для всех времен, лиц и наклонений – *не*, в удмуртском же этот показатель не просто «приставляется», а изменяется по временам, лицам и числам, причем сам глагол тоже принимает особую форму, отличную от утвердительной спрягаемой формы.

В глаголах сослагательного наклонения показатель лица в положительной форме присоединяется к основному глаголу, а в отрицательной форме – к частице отрицания: *мед пуксео* 'пусть сяду', *мед пуксед* 'пусть сядешь' (такая же картина и во мн. ч.). Русскому глаголу вышеперечисленные идиоэтнические параметры не присущи [3].

Большое количество ошибок выявляется и при постановке ударения. В удмуртском языке распространен фиксированный тип ударения на последнем слоге, но есть и подвижный тип ударения (отрицательная форма глагола *уг мыны*, *уг мыны* (не идет, не идет). Изменение формы слова не дает право поставить ударение на какой-либо другой слог: *пукон*, *пуконъес*, *пуконъеслы* (стул, стулья, стульям).

В области морфологии следует отметить, что в русском языке выделяются мужской, женский, средний род, а в удмуртском языке категория рода отсутствует. Следовательно, не усвоив на уроках русского языка данную тему, ученик в своей речи может допускать ошибки типа: *красивый кукла*, *большая дом*, *синий небо* и др. «Основные причины распространенности и устойчивости грамматических ошибок в русской речи студентов-билингвов кроются в сложностях грамматического строя русского языка и влиянии их родного языка» [8].

В области синтаксиса своеобразным является порядок слов в предложениях: в русском языке свободно используется как прямой, так и обратный, в удмуртском – преимущественно прямой. Поэтому возникают ошибки типа: *Я на улицу пошел*.

Несмотря на существенные различия, в грамматике анализируемых языков имеется много сходного: разграничение главных и второстепенных членов предложения, классификация сложных предложений, оформление прямой, косвенной речи, диалога и др. Следовательно, грамматика должна быть основой для формирования и развития речевых навыков и умений. Задача учителя – правильно использовать сходные моменты и умело направлять их в нужное русло, грамотно устранять возникшие ошибки [5]. Так, изучение прилагательных в русском и удмуртском языках и их изменение по падежам можно интегрировать и изучить на одном уроке. Учащиеся в сопоставлении узнают, что в удмуртском языке прилагательные изменяются по падежам только при наличии указательно-выделительных суффиксов: *чеберез сяська* (именно этот цветок красивый, а не какой-либо другой), в русском же языке прилагательные активно изменяют падежные формы. После изучения грамматической темы на готовых текстах идет наблюдение над особенностями употребления прилагательных в речи.

В наши дни российское образование идет по пути оптимизации, и поэтому интеграция обучения неизбежна и очень актуальна. Интегрированное обучение реализует одно из важнейших дидактических принципов – системности обучения, когда одна тема представляется материалами нескольких дисциплин. Важным аспектом интеграционного обучения является взаимопроникновение, обогащение обоих языков.

Резюме. Развитие речи учащихся является одной из наиболее важных задач школы. Исследование подтвердило предположение о том, что развитие устной и письменной речи будет реализовано более успешно при условии, что в работе будут учтены психолого-педагогические аспекты, которые предусматривают совершенствование речевых компетенций путем последовательной отработки всех этапов речевой деятельности. В нацио-

нальной школе развитие речи представляет собой многосторонний процесс, т. к. предметом обучения являются два языка. В связи с этим обстоятельством расширяются возможности для использования интегрированного подхода: систематизация и обобщение знаний в разных учебных дисциплинах, побуждение приобретать знания из самых разных источников, развитие навыков интегрированного подхода к изучению не только языковых дисциплин, но и предметов естественнонаучного блока. Учет психолого-педагогических и лингвистических условий развития речи создает надежные предпосылки для достижения положительного результата в овладении обучающимися вторым языком, а также для использования эффективных программ и новых разработок в реализации задач профориентации учащихся национальных школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арефьева, С. А.* Профессиональная подготовка учителя русского языка к работе по развитию речи учащихся / С. А. Арефьева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4 (72). Ч. 2. – С. 13–17.
2. *Бим, И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1977. – 164 с.
3. *Булычева, Е. А.* Функциональная значимость глагола в различных типах текстов в удмуртском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Е. А. Булычева. – Чебоксары, 2010. – 27 с.
4. *Выготский, Л. С.* Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 520 с.
5. *Гусева, Т. С.* Предупреждение нарушений чтения и письма в условиях двуязычия / Т. С. Гусева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3 (67). Т. 2. – С. 80–84.
6. *Зимняя, И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
7. *Иванова, Н. В.* Методические приемы активизации речемыслительной деятельности детей дошкольного возраста на занятиях по развитию русской речи как неродной / Н. В. Иванова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2007. – № 3 (55). Т. 1. – С. 153–160.
8. *Лукичева, О. М.* Формирование коммуникативной компетентности у студентов-билингвов / О. М. Лукичева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3(67). Т. 1. – С. 119–125.
9. *Львов, М. Р.* Вопросы теории речевой деятельности / М. Р. Львов // Иностранный язык в школе. – 1985. – № 6. – С. 83–88.
10. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

УДК 373:[371.14:78]

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЧУВАШИИ**

**CURRENT TRENDS IN FURTHER EDUCATION FOR MUSIC TEACHERS
OF PRESCHOOL INSTITUTIONS IN CHUVASHIA**

М. В. Варламова

M. V. Varlamova

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

Аннотация. В статье рассматриваются современные проблемы дополнительного образования музыкальных руководителей дошкольных организаций Чувашии (трансформация контингента музыкальных руководителей; отсутствие специализированных программ дополнительного образования, направленных на потенциальное повышение профессиональных компетенций педагога; потребность в определенных программах дополнительного профессионального образования). Репрезентативность исследования подкрепляется мониторингом мнения 63 педагогов в возрасте от 25 до 59 лет.

Abstract. The paper examines the current problems of further education system for Music teachers of preschool institutions in Chuvashia (transformation of Music teachers' contingent, lack of specialized programs of further education aimed at increasing the potential of professional competence of teachers, need in particular problems of further professional education). The representativeness of the study is supported by opinion monitoring of 63 teachers aged from 25 to 59.

Ключевые слова: *система дополнительного образования, повышение квалификации, образование взрослых, музыкальный руководитель дошкольной организации, педагог-музыкант.*

Keywords: *system of further education, further training, adult education, Music teacher of preschool institution, Music teacher.*

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях современного культурно-исторического бытия образование перестало выступать исключительно средством трансляции человеческого опыта. Войдя в сферу культурного производства, оно стало частью экономической области и важнейшим инструментом социально-экономического роста и благополучия. Трансформации подверглись интерпретация и осмысление «статуса образования» как в сознании простых обывателей, так и в ученых кругах мира – от понимания образования как синтеза обучения, воспитания и развития к осмыслению образования как особого ценностно-смыслового пространства жизнедеятельности личности, включающего механизмы и условия для ее развития и саморазвития. Вместе с тем признание утопичности идеи получения единого образования на всю жизнь выдвигает перед современной наукой задачу конструирования альтернативной модели – вариативной и гибкой, учитывающей возрастную природу человека «учиться в разные годы по-разному» [3], [5].

Следовательно, по мнению ученых, возникает потребность в научном изучении проблем дополнительного образования, обновлении и обогащении его содержания, видов и организационных форм [1], [2], [6]. Цель нашего исследования – выявление современных тенденций в дополнительном профессиональном образовании особого сообщества специалистов дошкольных образовательных организаций Чувашии – музыкальных руководителей.

Материал и методика исследований. Материалом исследования явились статьи, опубликованные в печатных и электронных изданиях. В ходе теоретического анализа использовались труды Т. А. Васильковой, А. И. Кукуева, Л. Н. Лесохиной, Е. Г. Скобелицыной, Т. В. Шадринной и других ученых, занимавшихся проблемой дополнительного образования взрослых в России. Нами были применены теоретические (научный обзор педагогической, психологической, методической литературы по проблеме исследования, синтез полученной информации, обобщение) и эмпирические методы исследования (беседа, анкетирование и интервьюирование).

Результаты исследований и их обсуждение. Обратившись к определению понятия «дополнительное образование взрослых», мы обнаружили несколько интерпретаций данной научной категории. Так, исследователь Е. Г. Скобелицына отмечает, что дополнительное образование – это одна из форм повышения квалификации, «целью которой является обновление теоретических и практических навыков специалистов в связи с повышением требований к уровню профессиональных знаний и необходимостью освоения современных методов решения производственных задач» [10, 151].

В. Я. Синенко раскрывает сущность дополнительного образования взрослых как образования, «направленного на совершенствование, углубление и обновление ранее полученных знаний в области той или иной профессии» [9, 7].

На наш взгляд, пристального внимания заслуживает точка зрения одного из первопроходцев проблемы образования для взрослых – профессора Л. Н. Лесохиной, разрабатывавшей социологические, социально-психологические и педагогические аспекты этой темы. Ученый характеризует дополнительное образование взрослых в общесовременном контексте. Образование для взрослых ориентировано, по мнению автора, на самоидентификацию личности, соотносящей себя не только непосредственно со средой, но и с историко-культурным процессом в целом. Такое образование исходит из потребностей человека, определяющего для себя смысл жизни, свой человеческий и гражданский долг, свое место в мире [4, 18].

По мнению белорусского исследователя С. И. Ищенко, наличие дополнительного образования способствует установлению и гармонизации личностных взаимоотношений между индивидом и обществом в течение всего периода жизни. Он подчеркивает, что дополнительное образование трансформируется в объективно необходимую потребность и особенность современного бытия человека, «расширяющую его возможности и повышающую уровень общей активности и самоорганизации» [2, 27].

Итак, обращаясь к дефиниции понятия «дополнительное образование взрослых», ученые акцентируют внимание прежде всего на дополнительном профессиональном образовании. Согласно статье № 76 Федерального закона «Об образовании», дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение ответственности его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и

социальной среды. Оно осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки) [11].

Таким образом, под дополнительным образованием взрослых мы понимаем в первую очередь образование, ориентированное на решение конкретных производственных задач и удовлетворение насущных потребностей, самосовершенствование профессиональных компетенций; такое образование, в системное поле которого включаются программы повышения квалификации, дополнительная подготовка и переподготовка.

Значимость уровня профессиональной квалификации в современном культурно-информационном пространстве вызвала к жизни проблему разработки разных форм дополнительного образования в западных странах, где внимание уделяется прежде всего развитию профессионального обучения [2]. По мнению андрагогов, западное общество – это своеобразный рынок обучения, предлагающий разным заведениям, в том числе и учебным, предоставлять образовательные услуги.

О насущной потребности российской экономики в разработке продуманной модели дополнительного образования взрослых свидетельствует ряд государственных документов, к примеру, Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, утвержденная Распоряжением Правительства РФ. В тексте программы, в частности, отмечается, что дополнительное образование взрослых, являясь важной составляющей непрерывного образования российских граждан, призвано мобильно и эффективно реагировать на новые требования отечественной и мировой экономики, возрастающие запросы населения к дополнительному образованию, в первую очередь к повышению квалификации и профессиональной переподготовке [8].

Что касается потребности населения в получении дополнительного профессионального образования, то, по данным Госкомстата, она возрастает ежегодно на 10 %.

В связи с улучшением демографической ситуации в Чувашии (естественный прирост населения за 2013 год составил 0,8 %) особенно высок спрос на дополнительное профессиональное образование у педагогов, работающих в системе дошкольного образования Чувашии.

Одним из ведущих специалистов дошкольного образовательного учреждения является педагог-музыкант, без которого фактически невозможно художественно-творческое развитие ребенка. Согласно классификатору педагогических должностей (приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н) специалист, занимающийся проблемами музыкального воспитания и развития детей в дошкольном учреждении, носит наименование «музыкальный руководитель» [7].

Современная наука и практика в помощь музыкальным руководителям предлагает новейшие технологии, инструменты и средства осуществления образовательного процесса. Вместе с тем в ходе бесед с музыкальными руководителями Чувашской Республики, творческими педагогами на курсах повышения квалификации, компетентными профессионалами, имеющими большой стаж работы, мы сталкиваемся с противоречивыми проблемами, требующими размышлений.

1. Трансформация контингента музыкальных руководителей, желающих получить дополнительное образование. Достаточно частым явлением стало желание людей, не имеющих специального музыкального образования, получить дополнительное образование музыкального руководителя. В наших анкетах, мотивируя свое устремление к дополнительному образованию (к примеру, учитель физики, в детстве окончивший музыкаль-

ную школу), слушатели отмечают, что хотели бы перейти на работу из школы в дошкольную организацию. Специфика музыкально-педагогической деятельности в том, что она решает педагогические задачи средствами музыкального искусства. Музыкально-педагогическая деятельность сочетает в себе педагогическую, хормейстерскую, музыковедческую, музыкально-исполнительскую, исследовательскую работу, основанную на умении самостоятельно обобщать и систематизировать получаемые знания. Поэтому, как в случае с учителем физики, учитывая специфику труда музыкального руководителя, мы сомневаемся в возможности полноценного перепрофилирования из одной педагогической сферы в другую.

2. Достаточно большой процент музыкальных руководителей в Чувашии находится в зрелом возрасте, а молодые специалисты, в силу объективных причин, не всегда стремятся посвятить себя музыкально-педагогической работе с дошкольниками. Сообщество родителей и педагогов требует от музыкального руководителя постоянного профессионального самосовершенствования, поиска новых путей творческой самореализации дошкольников, эффективных технологий и приемов развития музыкальных способностей детей, что вызывает противоречие со стороны педагогов, имеющих достаточно большой стаж работы.

3. При обилии музыкальных образовательных программ для дошкольников в реальной практике отсутствуют специализированные программы дополнительного образования, направленные на потенциальное повышение профессиональных компетенций практических работников – музыкальных руководителей.

В сентябре 2014 г. нами было проведено анкетирование 63 музыкальных руководителей (в возрасте от 25 до 59 лет) на выявление потребности педагогов в специализированных дополнительных образовательных программах.

В соответствии со стажем работы мы распределили их в три группы, а именно: со стажем до 10 лет – 17 педагогов (26,9 %), от 10 до 20 лет – 21 человек (33,4 %), свыше 20 лет – 25 респондентов (39,7 %). Репрезентативность выборки по возрастному признаку не вызывает сомнений, поскольку количество молодых преподавателей составляет чуть более 26 %, что, несомненно, является показателем, свидетельствующим о слабом обновлении педагогических кадров в системе музыкального образования дошкольных организаций Чувашии.

Относительно ситуации в области музыкального образования дошкольников за последние 10–12 лет ответы респондентов распределились следующим образом. По мнению 8 опрошенных (12,8 %), за последнее десятилетие ситуация улучшилась; 24 человека (38 %) отмечают незначительное улучшение положения дел; 31 (49,2 %) считают, что изменений не произошло. Примерно треть музыкальных руководителей отметили ухудшение ситуации.

Вместе с тем, на наш взгляд, имеются некоторые отличия в восприятии ситуации. Так, в группе молодых музыкальных руководителей преобладают позитивные оценки ситуации (44 % подчеркнули наличие изменений в сторону улучшения, 29 % затрудняются в ответе). В итоге мы можем отметить, что молодые педагоги более оптимистичны и обладают большой энергией и ресурсами для профессионального развития. В то же время мы можем констатировать, что педагоги со стажем руководствуются разными критериями для оценки ситуации. Материалы опроса показывают, что музыкальное воспитание в дошкольной организации в разное время имело разный статус.

Опрос респондентов на выявление потребности в тех или иных дополнительных образовательных программах (причем каждый из опрошенных имел право выбрать одновременно несколько программ) выявил следующее:

- 56 респондентов (88,8 %) изъявили желание пройти обучение по дополнительной программе, направленной на повышение компетентности в области работы с компьютерными музыкальными программами;
- 63 педагога (100 %) предпочли интенсивный мастер-класс по ознакомлению с музыкально-хореографической культурой народов Поволжья;
- 57 человек (90,4 %) предпочли бы инвариантные обучающие программы, ориентированные на социальные запросы (рис. 1):

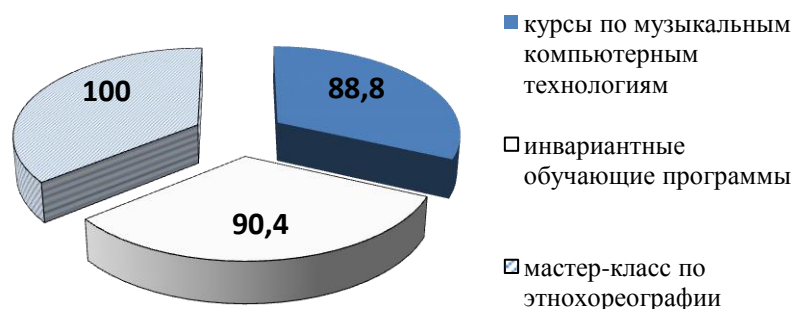


Рис. 1. Выявление потребности музыкальных руководителей в дополнительном образовании

Резюме. На сегодняшний день в Чувашии стремительными темпами развивается рынок образовательных услуг, и в нем важное место занимает дополнительное профессиональное образование педагогов дошкольного профиля. Аналитический обзор теоретической литературы, а также мониторинг мнения музыкальных руководителей Чувашии позволили выявить следующие тенденции в дополнительном образовании данной категории дошкольных работников:

- 1) трансформацию контингента музыкальных руководителей;
- 2) отсутствие специализированных программ дополнительного образования, направленных на потенциальное повышение профессиональных компетенций музыкального руководителя;
- 3) потребность музыкальных руководителей в определенных программах дополнительного образования (курсы по музыкальным компьютерным технологиям, мастер-классы по этнохореографии, инвариантные обучающие программы).

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что наиболее важным в дополнительном образовании музыкального руководителя дошкольного учреждения является организационно-методическое обеспечение этого процесса, его доступность и расширение возможностей получения. Вместе с тем следует отметить положительные моменты в изменении отношения музыкальных руководителей к получению дополнительного образования, в понимании ими значимости дополнительного образования, по отношению к которому первоначально полученный диплом становится предпосылкой успешности выбранного профессионального пути.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кукуев, А. И. Методы обучения взрослых: проблема классификации / А. И. Кукуев // Актуальные проблемы дополнительного профессионального образования на юге России. – 2008. – № 1 (5). – С. 31–37.
2. Василькова, Т. А. Андрагогика : учебно-методическое пособие / Т. А. Василькова. – М. : ВНПЦ профориентации, 2002. – 136 с.
3. Ищенко, С. И. Тенденции развития дополнительного образования взрослых за рубежом / С. И. Ищенко // Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом : материалы международной научно-практической конференции / под ред. И. В. Войтова. – Минск : Белорусский институт системного анализа и информационного обеспечения научно-технической сферы, 2008. – 316 с.
4. Лесохина, Л. Н. Образование взрослых в общецивилизационном контексте / Л. Н. Лесохина // Новые знания. – 1997. – № 1. – С. 5–7.
5. Лесохина, Л. Н. Центры образования взрослых / Л. Н. Лесохина, Т. В. Шадрина. – М. : Педагогика, 1991. – 192 с.
6. Парахина, О. В. Современные тенденции системы дополнительного профессионального образования в России / С. В. Парахина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6. – С. 445–448.
7. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н // Российская газета. – 2010. – 20 октября. – С. 21.
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы» [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2011. – 9 марта. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2011/03/09/obrazovanie-site-dok.html>
9. Синенко, В. Я. Система повышения квалификации работников образования – от кризиса в сознании до реальных перспектив / В. Я. Синенко // Сибирский учитель. – 2002. – № 2. – С. 5–12.
10. Скобелицына, Е. Г. Повышение квалификации учителя как педагогическая категория и ее интерпретация через изменение профессиональных состояний личности / Е. Г. Скобелицына, В. Г. Каташев // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 150–155.
11. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 2012. – 31 декабря. – С. 2.

УДК 37.072

**РЕАЛИЗАЦИЯ В ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
ДЛЯ ВНЕДРЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ
НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INTRODUCTION
OF INTEGRATED SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION
IN THE CHUVASH REPUBLIC**

А. Г. Головина

A. G. Golovina

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

Аннотация. В статье на основе изучения современного состояния профессиональной подготовки кадров в Чувашской Республике обоснована необходимость перехода к интегрированной системе непрерывного профессионального образования. Для внедрения этой системы предусмотрена реализация определенных организационно-педагогических условий: обеспечения соответствия квалификаций выпускников требованиям экономики; консолидации ресурсов бизнеса, государства и образовательных организаций для развития региональной системы профессионального образования; предоставления широких возможностей для различных категорий населения в приобретении необходимых прикладных квалификаций на протяжении всей трудовой деятельности; организации повышения квалификации профессорско-преподавательского состава; разработки нормативно-методической базы для формирования интегрированной системы непрерывного профессионального образования. Проведено экспериментальное апробирование реализации указанных организационно-педагогических условий формирования интегрированной системы непрерывного профессионального образования, систематизированы и обобщены результаты эксперимента.

Abstract. Considering the modern system of professional training in the Chuvash Republic, the author substantiates the necessity of transition to the integrated system of continuous professional education. The introduction of the system implies the implementation of particular organizational and pedagogical conditions: the correspondence of graduates' qualifications to the requirements of economy; the consolidation of the resources of business, state and educational institutions to develop the regional system of professional education; the possibility of getting necessary qualifications throughout the whole working career for different population categories; professional development for academic teaching staff; development of normative and procedural framework to form the integrated system of continuous professional education. The author has experimentally tested the organizational and pedagogical conditions to form the integrated system of continuous professional education, systematized and summarized the results of the experiment.

Ключевые слова: *организационно-педагогические условия, интегрированное образование, непрерывное образование, профессиональное образование, педагогические кадры, Чувашская Республика.*

Keywords: *organizational and pedagogical conditions, integrated education, continuous education, professional education, teaching staff, Chuvash Republic .*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследуемой темы определена Стратегией социально-экономического развития Чувашской Республики до 2020 года. В числе приоритетных направлений развития Чувашской Республики выделены: увеличение интеллектуального потенциала и создание условий для доступности качественного образования, совершенствование деятельности ресурсных центров профессионального образования и интегрирование образовательных учреждений для осуществления многоступенчатой подготовки кадров, развитие внутрифирменного обучения и обеспечение непрерывного профессионального образования населения с целью удовлетворения текущих и перспективных социально-экономических потребностей в квалифицированных кадрах.

Целью данного исследования является проектирование, обоснование и апробирование организационно-педагогических условий для формирования интегрированной системы непрерывного профессионального образования, соответствующей приоритетным направлениям государственной политики республики.

Материал и методика исследований. Применялся комплекс теоретических методов: общенаучные (анализ управленческо-экономической, психолого-педагогической литературы, методических материалов по профессиональной подготовке кадров); анализ, теоретическое осмысление, обобщение передового педагогического опыта учреждений профобразования.

В процессе работы над статьей были использованы материалы Интернет-портала Правительства Российской Федерации, Официального портала органов власти Чувашской Республики, а также официальных сайтов Российского союза промышленников и предпринимателей, Торгово-промышленной палаты Чувашской Республики, Общероссийской общественной организации «Деловая Россия» и пр.

Результаты исследований и их обсуждение. В успешной модернизации профессионального образования заинтересованы органы власти республики, включающие в себя министерства и ведомства. На уровне Правительства Чувашии принят ряд документов, определяющих социально-экономическую политику республики: Республиканская комплексная программа инновационного развития промышленности Чувашской Республики на 2010–2015 гг. и на период до 2020 г., государственная программа Чувашской Республики «Развитие образования на 2012–2020 гг.», Республиканская целевая программа энергосбережения в Чувашской Республике на 2010–2015 гг. и на период до 2020 г. Постановлением Кабинета Министров Чувашской Республики от 22.12.2010 № 473 утвержден перечень приоритетных направлений научно-технического развития Чувашской Республики и перечень критических технологий Чувашской Республики. Для формирования стратегических направлений модернизации и технологического развития экономики Чувашской Республики Указом Президента Чувашской Республики от 21.09.2010 № 133 образован Совет по модернизации и технологическому развитию экономики Чувашской Республики, в состав которого входят 6 рабочих групп [2].

Со вступлением в силу Федерального закона от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ на территории Российской Федерации действуют три вида государственных учреждений: автономные, бюджетные и казенные. Финансирование автономных и бюджетных учреждений происходит путем выделения субсидии из бюджета учредителя. То есть схема

бюджетного финансирования для автономных и «новых бюджетных» учреждений включает в себя субсидирование учебных заведений в формате государственного задания учредителя, которое рассчитывается исходя из нормативов на одного обучающегося («нормативноподушевое финансирование») [9].

В соответствии с шестым пунктом Постановления Правительства Российской Федерации от 2 сентября 2010 г. № 671 главными распорядителями средств бюджета в отношении казенных учреждений являются органы исполнительной власти, осуществляющие функции и полномочия учредителя в отношении бюджетных или автономных учреждений.

Министерством финансов России разработаны «Комплексные рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органам местного самоуправления по реализации Федерального закона № 83-ФЗ». В них установлено, что показатели, определяющие качество государственной услуги в сфере профессионального образования разного уровня, предлагается формировать учредителю индивидуально.

Методические рекомендации по расчету нормативных затрат на оказание федеральными государственными учреждениями государственных услуг и нормативных затрат на содержание имущества федеральных государственных учреждений утверждены совместным Приказом Минфина России № 149-н и Минэкономразвития России № 625 от 7 ноября 2011 г.

На основании данных положений сформировано республиканское законодательство.

Возможны и другие механизмы финансирования системы образования. Наиболее эффективны программно-целевые механизмы планирования и финансирования, которые осуществляются в виде государственных целевых программ, а также отдельных проектов. Утверждение ведомственных программ и определение объемов их финансирования относится к компетенции субъектов бюджетного планирования. Эти же механизмы применяются региональными органами исполнительной власти, осуществляющими управление образованием, для развития сетевого взаимодействия учебных заведений.

В соответствии с федеральным законодательством осуществлена реструктуризация сети организаций профессионального образования. В 2011–2013 гг. оптимизация сети организаций, реализующих программы подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена, осуществлялась по двум основным направлениям:

1. Объединение однопрофильных учреждений начального и среднего профессионального образования. Путем объединения материальных и кадровых ресурсов 7 однопрофильных учреждений начального и среднего профессионального образования были созданы 3 многопрофильных учебных заведения, реализующих образовательные программы двух уровней для электротехнической, металлообрабатывающей и химической отраслей экономики. Деятельность подобных моделей многоуровневых образовательных учреждений позволила повысить доступность начального и среднего профессионального образования для всех слоев населения, наиболее полно удовлетворять заявки работодателей, более эффективно использовать бюджетные средства разных уровней, существенно улучшить качество подготовки квалифицированных рабочих и специалистов, так как все многоуровневые учреждения среднего профессионального образования учреждались на базе ресурсных центров начального профессионального образования, созданных в рамках реализации проекта «Реформа системы образования».

2. Реорганизация учреждений начального профессионального образования в форме присоединения к ним однопрофильных учреждений одного уровня, что способствовало ликвидации дублирования в подготовке кадров, оптимизации перечня подготавливаемых профессий и стабилизации рынка труда на этих территориях [4].

Одновременно проводилась ликвидация затратных и низкоэффективных учреждений начального профессионального образования. В 2011 г. были ликвидированы 3 профессиональных училища, где из-за сокращения численности выпускников общеобразовательных школ коэффициент загрузки снизился до 0,4 от проектной мощности.

Значительные изменения претерпела система подготовки кадров после передачи в собственность Чувашской Республики 9 федеральных учреждений среднего профессионального образования в соответствии с распоряжениями Правительства Российской Федерации от 28 декабря 2011 г. № 2423-р и от 29 декабря 2011 г. № 2413-р. Также принятие нового Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» потребовало внесения изменений в деятельность профессиональных образовательных организаций Чувашской Республики.

В целях обеспечения соответствия спроса и предложения по количеству и качеству подготавливаемых рабочих и специалистов актуальным требованиям республиканского рынка труда и перспективам социально-экономического развития Чувашской Республики, а также повышения экономической эффективности использования образовательных ресурсов профессиональных образовательных организаций распоряжением Кабинета Министров Чувашской Республики от 10 января 2013 г. № 5-р был утвержден план мероприятий по оптимизации сети государственных учреждений Чувашской Республики [7].

Одной из причин разработки мер по оптимизации сети учреждений профессионального образования стали неблагоприятные демографические тенденции. Продолжилось снижение числа выпускников 9-х и 11-х классов общеобразовательных школ республики (в 2000 г. выпускников 9-х классов было 23146, прогноз на 2015 г. – 11200, в 2000 г. выпускников 11-х классов было 15318, прогноз на 2015 г. – 7090).

В ходе реализации данного плана путем присоединения и слияния были реорганизованы 18 учреждений среднего и начального профессионального образования, на базе которых были созданы 8 многоуровневых учреждений среднего профессионального образования. Также в целях повышения эффективности использования средств республиканского бюджета Чувашской Республики и государственного имущества Чувашской Республики 4 учреждения начального профессионального образования переименованы в учреждения среднего профессионального образования [6].

К 2013 г. в Чувашской Республике органами исполнительной власти совместно с Торгово-промышленной палатой Чувашской Республики для обеспечения текущих и перспективных социально-экономических потребностей в квалифицированных кадрах выстроена новая типология учреждений профессионального образования, реализующая образовательные программы подготовки квалифицированных рабочих, специалистов среднего звена, программы профессионального обучения и программы дополнительного профессионального образования. В результате преобразований в Чувашской Республике создано 13 двухуровневых профессиональных образовательных учреждений по отраслевой направленности, позволяющих обеспечить выполнение государственного задания по подготовке востребованных кадров и реализовывать принцип непрерывности профессионального образования [1].

Произошли заметные позитивные изменения в укреплении материально-технической базы и развитии инфраструктуры профессионального образования. В 2013 г. Чувашская Республика вошла в число победителей конкурсного отбора региональных программ развития образования. Региону была предоставлена субсидия на совершенствование региональной программы развития профессионального образования. Благодаря победе в конкурсе для

решения задач по развитию региональной программы развития профессионального образования в 2014 и 2015 гг. региону оказывается финансовая поддержка из средств федерального бюджета, в 2014 г. она составила 17 млн 383 тыс. 300 рублей [5].

Субсидия, предоставленная в 2014 г. из федерального бюджета республиканскому бюджету Чувашской Республики, направлена:

- на развитие учебно-методической и материально-технической базы учреждений профессионального образования, ведущих подготовку кадров для электроэнергетической отрасли;

- на материально-техническое оснащение многофункциональных центров прикладных квалификаций;

- на создание учебного центра на базе ОАО «Промтрактор»;

- на создание центра развития компетенций по формату World Skills;

- на создание и развитие Центра сертификации профессиональных квалификаций.

Кроме того, из республиканского бюджета Чувашской Республики на развитие системы профессионального образования дополнительно направлено в 2014 году 38 млн рублей, финансовую поддержку за счет средств ведущих работодателей учреждения профобразования получили в объеме 86,5 млн рублей. Общий объем финансирования региональной программы развития профессионального образования в 2014 году составил более 156 млн рублей, 11 % из которых составляют средства федерального бюджета, 24 % – средства бюджета Чувашской Республики, около 10 % – средства профессиональных образовательных организаций, более 55 % – средства работодателей [5].

Во всех государственных профессиональных образовательных учреждениях учебный процесс организован на основе федеральных образовательных стандартов. Разработаны основные профессиональные образовательные программы и программы подготовки квалифицированных рабочих и служащих. Они составлены с учетом требований работодателей.

В учебном процессе реализуются междисциплинарные курсы и профессиональные модули. Созданы фонды оценочных средств. Проблем, связанных с внедрением федеральных образовательных стандартов, в учреждениях образования не наблюдалось. Была произведена корректировка содержания профессиональных модулей по идентичным профессиям и специальностям в целях создания системы единых требований к формируемым профессиональным компетенциям студентов.

В государственных профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования по состоянию на 1 апреля 2014 г. работали 1555 педагогов. Образовательные учреждения укомплектованы педагогическими кадрами полностью. 86 % из общего числа педагогических работников составляли педагоги с высшим, 12,8 % – со средним и 1,2 % – с начальным профессиональным образованием. В 2013 г. 22 педагогических работника получили высшее и среднее профессиональное образование без отрыва от производства, 42 педагога продолжили обучаться, переподготовку прошли 7 мастеров производственного обучения.

34,1 % педагогических работников профессиональных образовательных организаций имели высшую квалификационную категорию, 32,9 % – первую квалификационную категорию, аттестованы на соответствие занимаемой должности 15,1 % педагогических работников. В 2013/2014 учебном году повысили свою квалификацию в разных формах более 30 % педагогических работников.

Стажировку на предприятиях и в организациях республики в 2013/2014 учебном году прошел 81 преподаватель спецдисциплин и мастер производственного обучения, что

составило 7,9 % от их общего числа (за пределами республики – 19 чел.), в ведущих вузах и учреждениях СПО республики повысил квалификацию также 81 чел. (7,9 %) (за пределами республики – 12 чел.).

К началу 2014 года в государственных профессиональных образовательных организациях Чувашской Республики работало 30 кандидатов и 2 доктора наук.

В целях реализации Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» распоряжением Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 г. № 2190-р утверждена Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 гг., распоряжением Главы Чувашской Республики – план мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки в Чувашской Республике», в соответствии с которыми в профессиональных образовательных организациях проведены мероприятия по организации заключения дополнительных соглашений к трудовому договору (новых трудовых договоров) с педагогами [3].

В соответствии с мониторингом деятельности образовательных организаций по состоянию на 1 апреля 2014 г. эффективный контракт заключен с 71,2 % педагогических работников, в том числе с 75,4 % преподавателей и мастеров производственного обучения. В целях реализации единого подхода к определению суммы выплат стимулирующего характера за качество выполняемых работ педагогическими работниками разработаны методические рекомендации по установлению показателей эффективности их деятельности [1].

В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 26.11.2012 № 2190-р в рамках реализации Программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы в части доведения к 2018 году средней заработной платы мастеров производственного обучения и преподавателей в профобразовании до средней заработной платы в соответствующем регионе к 2013 году среднемесячная номинальная начисленная заработная плата преподавателей и мастеров производственного обучения профессиональных образовательных организаций должна была составить не менее 75 % от среднемесячной номинальной начисленной заработной платы по Чувашской Республике за соответствующий период, то есть не менее 15011,6 руб. По данным отчета по форме федерального статистического наблюдения среднемесячная номинальная начисленная заработная плата преподавателей и мастеров производственного обучения республиканских профессиональных образовательных организаций за 2013 год составила 18290,0 руб., или 91,4 % от среднемесячной номинальной начисленной заработной платы по Чувашской Республике за аналогичный период.

Значительному повышению качества образования способствовало внедрение в учебный процесс современных технологий обучения. Среди них широкое распространение нашли технология модульного обучения в разных ее вариациях, метод проектной деятельности, кейс-технология, метод групповой дискуссии, проблемное обучение, различные интерактивные методы [8].

Значительно выросло количество педагогических работников, использующих на учебных занятиях информационно-коммуникационные технологии. По сведениям руководителей образовательных организаций, применяют их в своей практической работе более 80 процентов педагогов.

Реализация системного пролонгированного процесса повышения квалификации педагогических работников за счет внедрения в учебный процесс современных технологий продемонстрировала позитивную динамику в развитии их педагогического твор-

чества. В 2014 г. 50 педагогов профессиональных образовательных организаций стали победителями всероссийских олимпиад и конкурсов, 18 – межрегиональных, 67 – республиканских. По числу победителей превалировали Канашский педагогический колледж, Чебоксарский техникум транспортных и строительных технологий, Чебоксарский электромеханический колледж [4].

Большое внимание уделено формированию системы прогнозирования объемов и структуры подготовки кадров. В соответствии с постановлением Кабинета Министров Чувашской Республики «О разработке прогноза баланса трудовых ресурсов Чувашской Республики» Министерством экономического развития, промышленности и торговли Чувашской Республики ежегодно разрабатывается баланс трудовых ресурсов Чувашской Республики, на основании которого формируется прогнозная потребность в кадрах по видам экономической деятельности. Учитывая данную информацию, министерства и ведомства Чувашской Республики, имеющие в своем ведении государственные образовательные учреждения, определяют объемы подготовки кадров на соответствующий год, а затем на конкурсной основе устанавливают государственные задания на подготовку кадров данным учебным заведениям.

Для повышения точности в планировании потребностей в трудовых ресурсах, а также в соответствии с решением Совета по модернизации и технологическому развитию экономики Чувашской Республики от 4 декабря 2013 года подготовлен прогноз потребности рынка труда Чувашской Республики в кадрах на 2014–2020 гг., составленный на основе опроса организаций республики о подготовке специалистов по образовательным программам профессионального образования [10].

Данная работа имеет положительный эффект. В соответствии с анализом рынка труда за 2013 г. наблюдается относительная стабильность структуры занятых в экономике Чувашской Республики. Отмечается рост числа работников, занятых в обрабатывающих производствах (в 2010 г. – 22,3 %, в 2012 – 24,7 %), строительстве (в 2010 г. – 14,2 %, в 2012 – 15,1 %), гостиничном и ресторанном сервисе (в 2010 г. – 19,3 %, в 2012 – 30,3 %), сферах коммунальных, социальных и персональных услуг (в 2010 г. – 21,4 %, в 2012 – 23,6 %). В связи с этим меняется структура подготовки квалифицированных кадров. Предусмотрено увеличение в 2014 году контрольных цифр приема по таким укрупненным группам специальностей, как сфера обслуживания, технология продовольственных продуктов и потребительских товаров, машиностроение, металлургия и металлообработка, строительство и архитектура [1].

Для наиболее полного удовлетворения потребностей работодателей в квалифицированных рабочих во всех профессиональных образовательных организациях подготовка кадров осуществляется только на основе договоров с работодателями. При подготовке специалистов среднего звена введена практика целевого обучения студентов для конкретного работодателя. В целях повышения ответственности профессиональных образовательных организаций и бизнеса за качество профессионального образования и эффективность финансовых средств, направляемых на подготовку кадров, в настоящее время в республике рассматривается возможность внедрения в систему подготовки квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена дуальной модели обучения, предусматривающей совмещение теоретической подготовки в учебных заведениях с практическим обучением на производстве [7].

Адаптация профобразования к рыночным условиям определяет ее жесткую направленность на конечный результат – трудоустройство выпускников. По данным статистики, все больше выпускников оказываются востребованными, и их трудоустройство с каждым

годом становится все успешнее. По состоянию на 1 июля 2014 г. более 60 % выпускников профессиональных образовательных организаций получили направления на работу. Сведения о количестве выпускников профессиональных образовательных организаций, зарегистрированных на бирже труда, подтверждают положительные тенденции в решении проблемы трудоустройства молодых специалистов и, как следствие, повышение соответствия подготовки квалифицированных кадров требованиям рынка труда [4].

Обеспечение соответствия квалификации выпускников требованиям экономики связано прежде всего с усовершенствованием механизмов оценки качества образования. В целях объективизации оценки качества реализуемых программ профессионального образования, повышения уровня информированности заказчиков и потребителей образовательных услуг о качестве реализуемых программ профессионального образования в марте 2014 г. между органами исполнительной власти Чувашской Республики и Торгово-промышленной палатой Чувашской Республики подписано соглашение о сотрудничестве в области формирования региональной системы сертификации квалификаций и независимой оценки качества профессионального образования (общественной аккредитации профессиональных образовательных организаций, профессионально-общественной аккредитации образовательных программ подготовки квалифицированных рабочих и специалистов и программ профессионального обучения). В рамках данного соглашения в 2014 г. создан Центр сертификации профессиональных квалификаций выпускников профессиональных образовательных организаций, других категорий граждан, прошедших обучение в различных формах.

В целях повышения качества подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, владеющих знаниями о современных производственных технологиях и продвижении инновационных стандартов, форматов и ценностей профессионализма, в период с марта по май 2014 г. проведены 23 республиканские олимпиады, в которых приняли участие 157 студентов из 25 профессиональных образовательных организаций Чувашской Республики. 6 победителей республиканских олимпиад приняли участие в заключительных этапах всероссийских олимпиад профессионального мастерства, двое из которых вошли в число победителей. Ежегодно на базах профессиональных образовательных организаций Чувашской Республики проводятся заключительные этапы всероссийских олимпиад профмастерства. В целях создания новых возможностей для развития профессий и инноваций, продвижения инновационных стандартов, форматов и ценностей профессионализма и предпринимательства в рамках реализации программы планируется создать центр развития компетенций по формату World Skills на базе Новочебоксарского политехнического техникума [1].

Для соответствия качества и количества подготавливаемых кадров потребностям регионального рынка труда в республике сформирована инфраструктура системы профессиональной ориентации, в которую вошли следующие составляющие: общеобразовательные школы, учреждения профессионального образования, государственные органы управления образованием, государственные службы занятости населения, центры профориентации, средства массовой информации, общественные объединения и организации, семья, иные социальные институты, ответственные за воспитание, образование, профессиональное обучение молодежи.

Основным звеном, обеспечивающим методическое сопровождение реализации названного направления деятельности в учреждениях профобразования Чувашской Республики, стал открытый в 2012 г. Центр молодежных инициатив Минобрнауки

Чувашии, в структуре которого функционирует центр «Профкарьера», чья деятельность направлена на организацию профориентационной работы в учреждениях профобразования всех уровней и содействие трудоустройству выпускников.

С целью информирования молодежи и незанятого населения о профессиях и специальностях, востребованных на рынке труда Чувашской Республики, создана база данных о профессиях и специальностях среднего профессионального образования «Атлас профессий», которая на сегодня включает в себя не менее 150 самых востребованных в Чувашской Республике профессий. Дальнейшему развитию системы профессиональной ориентации молодежи и формированию позитивного отношения к труду способствует создание на базе 6 профессиональных образовательных организаций профориентационных центров по инсталляции рабочих профессий. С 2013 г. в рамках соглашения между Минобразования Чувашии и Госслужбой занятости населения Чувашии во всех профессиональных образовательных организациях республики проходит Единый день профориентации, целью которого является повышение уровня информированности различных категорий граждан об условиях и возможностях получения профессионального образования. В 2014 г. в названном мероприятии приняли участие 4083 школьника из 135 школ республики, 227 родителей, 290 воспитанников дошкольных образовательных учреждений, 185 человек из числа взрослого незанятого населения, 63 представителя работодателей и 66 директоров и заместителей директоров школ. В качестве волонтеров работали 438 студентов профессиональных образовательных организаций. Начиная с 2008 г., проводится республиканская акция волонтеров-профориентаторов «Твой профессиональный выбор». В целях формирования единой системы профориентационной работы в профессиональных образовательных организациях реализуется ряд проектов, среди них «Предприятия – студентам», «Лучший выпускник», «Республиканский фестиваль профессий “Мир профессиональных возможностей”», «Социальный партнер образования».

Эта деятельность направлена не только на реальное знакомство учащихся с имеющимися возможностями выбора профессии или специальности в соответствии со спросом и предложением на рынке труда, но и на развитие умений и навыков, необходимых для активного включения самого гражданина в принятие решения о выборе жизненного пути и планирования профессиональной карьеры. В результате профессиональные образовательные организации получили возможность привлекать уже сориентированных на профессию или специальность выпускников общеобразовательных организаций в число потенциальных абитуриентов.

Результатом этой работы также стало увеличение числа абитуриентов, претендующих на одно бюджетное место при поступлении в профессиональные образовательные организации, на базе которых функционируют многофункциональные центры прикладных квалификаций. Например, в 2014 г. в Чебоксарском электромеханическом колледже на специальность «Прикладная информатика» конкурс составил 4 человека на место, в Чебоксарском техникуме строительства и городского хозяйства на специальность «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» – 5 человек на место, «Земельные и имущественные отношения» – 4 человека на место и т. п. [1].

Подобные факты говорят о том, что новые подходы к проведению профориентационной работы соответствуют требованиям изменившейся социокультурной ситуации в рамках образовательного кластера «школа – техникум (колледж)», и ее инновационные компоненты вызывают неподдельный интерес у школьников и их родителей.

Резюме. В рамках подготовительного этапа внедрения и апробации интегрированного непрерывного профессионального образования в Чувашской Республике были реализованы следующие организационно-педагогические условия:

1. Подготовлено нормативно-правовое и методическое сопровождение: на уровне Правительства Чувашии принят ряд документов, определяющий социально-экономическую политику республики; в учебный процесс внедрены федеральные образовательные стандарты; разработаны основные профессиональные образовательные программы и программы подготовки квалифицированных рабочих и служащих с учетом требований работодателей; созданы фонды оценочных средств; произведена корректировка содержания профессиональных модулей по идентичным профессиям и специальностям в целях создания системы единых требований к формируемым профессиональным компетенциям студентов; подготовлены методические рекомендации по реализации сетевой формы в образовательных программах.

2. Осуществлена реструктуризация сети организаций профессионального образования: выстроена новая типология учреждений профессионального образования, объединены однопрофильные учреждения начального и среднего профессионального образования, созданы многоуровневые учреждения среднего профессионального образования, увеличена доля государственных профессиональных образовательных организаций, реализующих программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих кадров и специалистов среднего звена.

3. Выстроено взаимодействие с социальными партнерами республиканских производственно-научно-образовательных кластеров: развитие системы непрерывного образования осуществляется с помощью ресурсных центров, созданных в рамках государственно-частного партнерства; начали свою деятельность центры по подготовке, переподготовке и повышению квалификации кадров для высокотехнологичных производств машиностроительной отрасли; создана инфраструктура транспортно-энергетического ресурсного центра, реконструирован центр подготовки и переподготовки кадров для авиационной отрасли и центр по изготовлению и техническому обслуживанию высокотехнологичной электронной техники, дальнейшее развитие получил межрегиональный центр подготовки специалистов энергетической отрасли, наработан опыт в реализации коротких программ профессионального обучения, организовано прохождение стажировок преподавателями специальных дисциплин и мастерами производственного обучения на предприятиях республики; учреждения образования оснащены авторскими учебными программами, учебно-методическими разработками, разработанными социальными партнерами.

4. Повышен уровень кадровых ресурсов региональной системы профессионального образования: организовано получение педагогическими работниками профессионального образования (необходимого уровня) без отрыва от производства, повышение квалификации в разных формах, стажировки для преподавателей спецдисциплин и мастеров производственного обучения на предприятиях и в организациях республики; реализуется Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 гг.

5. Внедрены в учебный процесс современные технологии обучения, технология модульного обучения в разных ее вариациях, метод проектной деятельности, кейс-технология, метод групповой дискуссии, проблемное обучение, различные интерактивные методы.

6. Усовершенствована система прогнозирования кадровых потребностей региональной экономики: ежегодно стал разрабатываться баланс трудовых ресурсов Чувашской Республики, на основании которого формируется прогнозная потребность в кадрах по видам

экономической деятельности; с учетом данной информации определяются объемы подготовки кадров на соответствующий год, подготовлен прогноз потребностей рынка труда Чувашской Республики в квалифицированных кадрах на 2014–2020 гг.

7. Выстроена система формирования профессионально-ориентированного контингента абитуриентов: взаимодействие между образовательными учреждениями осуществляется в рамках образовательного кластера «школа – техникум (колледж)»; созданы центр «Профкарьера» и центры поддержки выбора профессий и планирования карьеры; ежегодно во всех профессиональных организациях республики проходит Единый день профориентации; организовано диагностическое тестирование; обновлена база данных о профессиях и специальностях среднего профессионального образования «Атлас профессий»; реализуются проекты «Предприятия – студентам», «Лучший выпускник», «Республиканский фестиваль “Мир профессиональных возможностей”», «Социальный партнер образования».

8. Осуществляется мониторинг требований к уровню подготовки кадров: сформирована региональная система сертификации квалификации и независимой оценки качества профессионального образования; создан Центр сертификации профессиональных квалификаций выпускников профессиональных образовательных организаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Информационный доклад «О состоянии и результатах деятельности системы образования Чувашской Республики за 2013–2014 учебный год» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.cap.ru/UserFiles/orgs/GrvId_13/publicnij_doklad_red_ot_06.08.2014.pdf
2. Республиканская целевая программа комплексного развития профессионального образования в Чувашской Республике на 2011–2015 годы и на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=13&id=901195
3. Дорожная карта «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки в Чувашской Республике» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=13&id=1650165
4. Головина, А. Г. Адаптация системы профессионального образования Чувашской Республики к рыночным условиям / А. Г. Головина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 4 (84). – С. 166–172.
5. Головина, А. Г. Интеграция образовательной и производственной деятельности при подготовке специалистов [Электронный ресурс] / А. Г. Головина // Universum: Психология и образование : электрон. научн. журн. – 2014. – № 8–9(8). – Режим доступа : <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1579>
6. Головина, А. Г. Мобильная многоуровневая подготовка профессиональных кадров, востребованных экономикой Чувашской Республики / А. Г. Головина // В мире научных открытий. – 2014. – № 3.1 (51). – С. 541–554.
7. Головина, А. Г. Опыт модернизации профессионального образования Чувашской Республики / А. Г. Головина // Приволжский научный журнал. – 2014. – № 2. – С. 234–238.
8. Кириллова, О. В. Алгоритмизация процесса повышения профессионального уровня преподавателей в образовательном учреждении / О. В. Кириллова, А. И. Давыдова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 291–298.
9. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html>
10. Указ Президента Чувашской Республики «О Совете по модернизации и технологическому развитию экономики Чувашской Республики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=24&id=898387

УДК 378.014:811.1/8

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ООС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ**

**PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES
IN IMPLEMENTING THE NEW FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD**

Е. Н. Григорьева

E. N. Grigoryeva

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

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООС) второго поколения, обязательный переход на который будет осуществлен с 1 сентября 2015 года. В статье анализируются положения нового образовательного стандарта, основные особенности современного урока иностранного языка, приводятся педагогические условия подготовки будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта второго поколения.

Abstract. The article deals with the problem of professional training of teachers of foreign languages in implementing the new Federal State Educational Standard which will come in force in September 1, 2015. It considers the general issues of the new Educational Standard, the main peculiarities of modern lessons of foreign languages, the pedagogical conditions of professional training of teachers of foreign languages in implementing the new Federal State Educational Standard.

Ключевые слова: педагогические условия, подготовка учителей иностранного языка, федеральный государственный образовательный стандарт, современный урок иностранного языка.

Keywords: pedagogical conditions, professional training of teachers of foreign languages, Federal State Educational Standard, modern lessons of foreign languages.

Актуальность исследуемой проблемы. Главная цель введения ФГОС ООС второго поколения заключается в создании условий для повышения качества образования, для достижения новых образовательных результатов: личностных (способность к саморазвитию, желание учиться и др.), метапредметных (универсальные учебные действия) и предметных (система основных знаний). Принципиальным отличием нового ФГОС является ориентация не только на достижение предметных образовательных результатов, но, прежде всего, на формирование личности учащихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности.

Создание условий для достижения новых образовательных результатов учениками требует специальной профессиональной подготовки учителей к реализации требований ФГОС второго поколения.

Как отмечает Е. Г. Хрисанова, «уровень профессионально-педагогической компетентности выпускников педагогических вузов не всегда соответствует предъявляемым требованиям» [11, 160]. Проведенный нами опрос показывает, что далеко не все школь-

ные учителя иностранного языка оценивают свою степень подготовленности к обучению в контексте нового ФГОС как высокую, что, безусловно, требует пересмотра и соответствующей корректировки системы профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Материал и методика исследований. Нами был использован комплекс взаимодействующих методов психолого-педагогического исследования:

– теоретические методы: изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы, федерального государственного образовательного стандарта, рабочих учебных программ, УМК по иностранному языку для школы, вузовских учебников по методике обучения иностранным языкам и педагогике; обобщение результатов исследования;

– эмпирические методы: анализ и обобщение опыта преподавателей; анкетирование и интервьюирование преподавателей вузов, школьных учителей, студентов; наблюдение; педагогический эксперимент и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Методологической основой ФГОС второго поколения является системно-деятельностный подход, основанный на положениях концепций Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, согласно которым обучение должно вести к развитию. «Целью деятельностного метода является воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности. А быть субъектом – значит быть хозяином своей деятельности, своей жизни. Ребенок ставит цели, решает задачи, отвечает за результаты. Главное средство субъекта – умение учиться, т. е. учить себя» [9, 4]. Иными словами, ученик должен стать активным субъектом познавательной деятельности, а не объектом обучения. Лишь в этом случае можно рассчитывать не только на предметные, но и на метапредметные и личностные результаты.

Достижение предметных, метапредметных и личностных результатов возможно лишь через формирование универсальных учебных действий (УУД), под которыми понимается совокупность способов действия учащегося, а также связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих способность ученика к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Г. Л. Копотева выделяет следующие группы УУД: личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные [5, 2].

Личностные универсальные учебные действия позволяют выработать свою жизненную позицию в отношении мира, окружающих людей, самого себя и своего будущего.

Регулятивные действия обеспечивают организацию учащимися своей учебной деятельности. К ним относятся целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, волевая саморегуляция.

Познавательные универсальные учебные действия включают в себя общеучебные и логические действия, а также действия постановки и решения проблем.

Коммуникативные универсальные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности.

Главная методическая цель урока при системно-деятельностном обучении – создание условий для формирования познавательной активности учеников. Весь процесс познания должен вестись «от учеников»: учитель составляет и обсуждает план урока вместе с учащимися, ученики сравнивают, классифицируют, делают выводы, выявляют закономерности в коллективном обсуждении под руководством учителя, всячески стимулирующего их самостоятельное мышление. При этом особую роль играет приобщение учеников к само- и взаимоконтролю. Все обучение ведется через совместные открытия, дискуссии.

Основными методическими принципами современного урока являются:

«– субъективация (ученик становится равноправным участником образовательного процесса);

– метапредметность (формируются универсальные учебные действия);

– деятельностный подход (учащиеся самостоятельно добывают знания в ходе поисковой и исследовательской деятельности);

– рефлексия (перед учащимися ставится задача проанализировать свою деятельность на уроке);

– импровизация (учитель должен быть готов к изменениям и коррекции «хода урока» в процессе его проведения)» [6, 3].

Безусловно, все перечисленные черты современного урока иностранного языка требуют соответствующей профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка к реализации образовательной деятельности в рамках нового ФГОС [7], [8].

Как показало проведенное нами анкетирование учителей иностранного языка школ г. Чебоксары, значительный процент опрошенных (47 %) считают, что для реализации требований нового ФГОС им недостаточно имеющихся у них знаний и опыта профессиональной деятельности и они нуждаются в дополнительной профессиональной подготовке. Опрос студентов – будущих учителей иностранного языка также выявил их пробелы во владении необходимыми теоретическими знаниями, необходимыми для реализации ФГОС второго поколения.

Таким образом, переход школ на новый образовательный стандарт остро поставил вопрос о необходимости соответствующей подготовки будущих учителей иностранного языка, готовых к достижению заявленных в стандарте результатов: предметных, личностных, метапредметных.

Что касается достижения предметных результатов, то традиционно этому студентов обучали и будут обучать в педвузах. Проведенный нами анализ учебников по методике обучения иностранным языкам и педагогике показал, что большинство из них направлено именно на формирование готовности будущего учителя иностранного языка к достижению *предметных* результатов: обучению учеников аспектам языка и видам речевой деятельности.

Что касается формирования готовности будущих учителей иностранного языка к достижению *личностных* и *метапредметных* результатов, то эти аспекты их профессиональной готовности пока не нашли должного отражения в учебниках для будущих педагогов, тогда как, безусловно, необходимо мотивировать школьников на уроке иностранного языка на такие личностные результаты, как стремление к совершенствованию речевой культуры, общекультурной и этнической идентичности, стремление к углублению знаний о культуре своего народа, толерантное отношение к проявлениям иной культуры, готовность отстаивать свою гражданскую позицию, а также на такие метапредметные результаты, как умение планировать свое речевое и неречевое поведение, четко определять области известного и неизвестного, ставить перед собой цели и определять задачи, прогнозировать результаты работы, анализировать итоги деятельности и т. д.

Формированию готовности будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС ООО второго поколения, на наш взгляд, будет способствовать реализация ряда педагогических условий.

Во-первых, по нашему мнению, необходимо внедрение в тематический план дисциплин «Методика обучения иностранным языкам», «Педагогика», «Психология» отдельного

модуля, посвященного особенностям обучения в контексте нового стандарта. Как показал проведенный нами анализ рабочих программ по педагогическим дисциплинам, данный аспект пока не нашел должного отражения в учебном процессе вузов. Безусловно, необходимо знакомить будущих учителей с основными положениями и требованиями нового ФГОС, его принципиальными особенностями, а также с основными аспектами системно-деятельностного подхода, положенного в основу стандарта, и его базовыми категориями.

Вторым условием, вероятно, является необходимость создания современных учебников по педагогическим дисциплинам для будущих учителей иностранного языка, готовящих к профессиональной деятельности в условиях ФГОС, которые бы обеспечили необходимую теоретическую подготовку студентов [10]. Как показал проведенный нами анализ учебников по методике обучения иностранным языкам, большинство из них ориентировано, как нами уже было отмечено ранее, на подготовку будущих учителей к обучению собственно предмету, к достижению практической цели обучения иностранному языку (обучение фонетике, грамматике, лексике; аудированию, говорению, чтению письму) и не готовит учителей к формированию у школьников личностных и метапредметных результатов, достижение которых заявлено в качестве конечной цели в новом стандарте.

Третье необходимое условие эффективной профессиональной подготовки будущих учителей, на наш взгляд, – это координация действий педагогического коллектива вуза и учителей школ по формированию готовности будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС ООО второго поколения [1].

В условиях внедрения нового стандарта очевидной становится необходимость усиления связи педвуза со школой: организация лекций для студентов школьными учителями, посещение студентами открытых занятий школьных учителей, ведение практических занятий на базе школы, пересмотр условий прохождения педпрактики и, возможно, критериев ее оценки [3], [4].

Е. Ю. Варламова предлагает следующие формы сотрудничества школы и вуза:

«– заключение договоров между вузами и школами о прохождении студентами педагогической практики различного характера (непрерывной, пассивной и др.) под руководством учителей иностранных языков и преподавателей-методистов вузов;

– организацию и проведение совместных научно-практических конференций, дискуссий и других научных мероприятий, посвященных обсуждению вопросов преподавания иностранных языков в вузе и школе;

– решение проблем взаимодействия вуза и школы, касающихся поступления абитуриентов в вуз (особенностей подготовки учащихся школ к сдаче ЕГЭ по иностранному языку) и трудоустройства выпускников-бакалавров в школы с целью преподавания ими иностранных языков и др.» [2, 138].

В-четвертых, мы считаем необходимым внедрение в учебный процесс отдельного спецкурса либо предметного модуля в рамках изучения психолого-педагогических дисциплин, посвященного современным технологиям обучения (обучение в сотрудничестве, дифференцированное обучение, модульное обучение, проблемное обучение, кейс-технологии, дистанционное обучение, «мозговой штурм», дебаты, ролевые игры, проектная методика и др.), а также технологиям проведения метапредметных уроков, применению Интернет-ресурсов в учебном процессе. Подобный спецкурс, безусловно, способствовал бы подготовке будущих учителей к формированию у школьников заявленных стандартом метапредметных и личностных результатов.

Резюме. Таким образом, формированию готовности будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС ООО второго поколения, очевидно, будет способствовать реализация следующих педагогических условий:

– внедрение в тематический план дисциплин «Методика обучения иностранным языкам», «Педагогика», «Психология» отдельного модуля, посвященного особенностям обучения в контексте нового стандарта;

– наличие современных учебников по педагогическим дисциплинам для будущих учителей иностранного языка, готовящих к профессиональной деятельности в условиях ФГОС, которые бы обеспечили необходимую теоретическую подготовку студентов;

– координация действий педагогического коллектива вуза и учителей школ по формированию готовности будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС ООО второго поколения;

– внедрение в учебный процесс отдельного спецкурса либо предметного модуля в рамках изучения психолого-педагогических дисциплин, посвященного современным технологиям обучения, в том числе применению Интернет-ресурсов в учебном процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белобаева, М. Н.* Самообразовательная деятельность в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка / М. Н. Белобаева // *Современные проблемы науки и образования.* – 2011. – № 6. – С. 14–18.
2. *Варламова, Е. Ю.* Особенности профессиональной подготовки бакалавров иноязычного педагогического образования / Е. Ю. Варламова // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.* – 2014. – № 2 (82). – С. 136–140.
3. *Горбачев, О. В.* Методические аспекты работы учителя в период перехода на ФГОС [Электронный ресурс] / О. В. Горбачева // Интернет-журнал «Фестиваль педагогических идей "Открытый урок"». – 2014. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/643500/>
4. *Еланцева, С. В.* Самооценка готовности учителя к работе по ФГОС в основном звене [Электронный ресурс] / С. В. Еланцева // Интернет-журнал «Инфоурок». – 2013. – Режим доступа: <http://infourok.ru/material.html?mid=11302>
5. *Копотева, Л. Г.* Организация урока в соответствии с требованиями ФГОС [Электронный ресурс] / Л. Г. Копотева // Информационный центр «МЦФЭР Ресурсы образования». – 2014. – Режим доступа : <http://www.proshkolu.ru/user/konstantinovaON23/file/4234607/>
6. *Кубасова, О. Г.* Требования к учителю иностранного языка по ФГОС [Электронный ресурс] / О. Г. Кубасова. – Режим доступа : <http://videouroki.net/filecom.php?fileid=98689434>
7. *Молчанова, О. Н.* Подготовка педагогов среднего звена к работе по введению ФГОС [Электронный ресурс] / О. Н. Молчанова // Интернет-журнал «Социальная сеть работников образования». – 2013. – 31 марта. – Режим доступа : <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2013/03/31/podgotovka-uchiteley-srednego-zvena>
8. *Орлова, Е. А.* Вопросы подготовки опытных педагогов к внедрению ФГОС ООО [Электронный ресурс] / Е. А. Орлова // Образовательный портал СПб ГБУ «ИМЦ». – Режим доступа : http://centerimc.ucoz.ru/publ/voprosy_podgotovki_opytnykh_pedagogov_k_vnedreniju_fgos_osnovnogo_obshhego_obrazovaniya/1-1-0-12
9. *Рыжкова, И. Н.* Технологические основы реализации ФГОС на первой ступени. Современный урок. Урок развивающего контроля [Электронный ресурс] / И. Н. Рыжкова. – Режим доступа : <http://www.uchmet.ru/articles/142082/>
10. *Селявкина, Н. В.* Специфика реализации ФГОС на уроках французского языка / Н. В. Селявкина // *Иностранные языки в школе.* – 2014. – № 11. – С. 45–53.
11. *Терентьева, Т. П.* Совершенствование процесса формирования профессионально-педагогической компетентности у будущих учителей изобразительного искусства на основе полихудожественного подхода / Т. П. Терентьева, Е. Г. Хрисанова // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.* – 2014. – № 1 (81). – С. 158–162.

УДК 37.017.92-057.874

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**ETHNOCULTURAL VALUES AS MEANS OF FORMATION
OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE AT SENIOR SCHOOLCHILDREN**

Л. Н. Данилова

L. N. Danilova

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

Аннотация. В статье дано теоретическое обоснование этнокультурных ценностей как важнейшего средства формирования этнокультурной компетентности у старшеклассников, сопоставлены требования федерального государственного образовательного стандарта и существующая практика освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования, представлены результаты опроса об отношении обучающихся к чувашскому языку, которые актуализируют проблему формирования этнокультурной компетентности на основе изучения ценностей этноса.

Abstract. The paper gives the theoretical substantiation of ethnocultural values as the most important means of formation of ethnocultural competence at senior schoolchildren, compares the requirements of State Federal Educational Standard and the real practice of studying in the context of the general secondary education programme, presents the results of the survey on the attitude of senior pupils to the Chuvash language – and all these make the problem of formation of ethnocultural competence on the basis of studying the ethnic values rather actual.

Ключевые слова: *этнокультурные ценности, этнокультурная компетентность, родной язык, отношение к языку.*

Keywords: *ethnocultural values, ethnocultural competence, native language, attitude to the language.*

Актуальность исследуемой проблемы. На современном этапе внедрения федеральных государственных образовательных стандартов российская школа претерпевает серьезные изменения. Меняются требования к содержанию образования, к структуре организации деятельности обучающихся, к системе оценивания личностных, предметных, метапредметных результатов освоения образовательных программ и индивидуальных достижений. Этнокультурная направленность образования становится неотъемлемой частью содержания программы развития общеобразовательных учреждений. Это обозначено и в «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» в качестве приоритетной задачи сохранения, распространения и развития национальной культуры, воспитания патриотов России [6].

Актуальность изучения этнокультурных ценностей обусловлена необходимостью разработки средств, приемов, методов, способствующих формированию этнокультурной компетентности у старшеклассников, направленностью на практическое внедрение в образовательный процесс стратегических нормативных документов, разработанных Министерством образования и науки Российской Федерации в период реформы образования, и на решение проблемы воспитания у обучающихся восприимчивости к культуре различных народов, развития умения обмениваться этнокультурными ценностями в полиэтническом пространстве школы. В процессе исследования были расширены и уточнены понятия «этнокультурные ценности», «этнокультурная компетентность», представлен анализ результатов изучения отношения обучающихся к чувашскому языку как ценности чувашского этноса, доминирующего на территории Чувашской Республики.

Противоречие заключается в несоответствии требований федерального государственного образовательного стандарта и существующей практики формирования этнокультурной компетентности у старшеклассников.

Материал и методика исследований. Основными методами исследования являются теоретический анализ и синтез научных знаний, индуктивные и дедуктивные методы, метод моделирования, метод контент-анализа продуктов деятельности обучающихся (сочинения), анкетирование и математические методы обработки анкет. Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 62» г. Чебоксары.

Результаты исследований и их обсуждение. Этнокультурные ценности являются объектом исследования различных отраслей науки в связи с неоднозначностью трактовки. В научной литературе находим синонимичные понятия: «этнокультурные доминанты психики» (Ю. В. Чернявская) [7, 39], «система этнических констант» (А. Б. Панькин) [5, 254].

А. Ю. Шадже в работе «Национальные ценности и человек (социально-философский аспект)» национальными ценностями определяет «ценности, признанные определенной этнической общностью» [9, 36]. Составными элементами «национальных ценностей» ученый называет обряды, обычаи, традиции, образцы поведения. Этнокультурные ценности охватывают все, что неповторимо, ценно, полезно, выразительно, священо, является примером для подражания, облагораживает человека, направляет его на праведный путь и способствует созданию шедевров. Этнокультурные ценности находятся в постоянном движении и изменяются в зависимости от условий экономического, политического, социального развития страны и этноса.

На основе анализа научных источников о природе ценностей можно утверждать, что этнокультурные ценности выработаны общественным национальным сознанием и присущими этнической группе представлениями о совершенстве и добродетелях в различных сферах общественной жизни и содержат практический опыт жизнедеятельности народа. Исходя из вышесказанного, мы определяем структуру этнокультурных ценностей как систему, состоящую из национального мировоззрения, родного языка, общечеловеческих ценностных идеалов, духовной и материальной культуры, искусства, ремесел как предметного воплощения ценностей, потенциала личностей-символов как идеальных представителей нации и выразителей его идей и добродетелей, этнопедагогике.

Опираясь на теории ценностей, существующие в философии: материальную теорию М. Шелера [10], теорию «ценностей-идеалов» представителей неокантианства, социально-историческую М. Вебера [1] и другие, – можно представить этнокультурные ценности как форму индивидуального и одновременно группового понимания типа поведе-

ния и целей, включающих область материальной, духовной, культурной, профессиональной, социальной жизни. Ценности являются своеобразным значимым критерием, основанием для выбора решения о допустимом или недопустимом действии, о предпочтении того или иного объекта, явления.

Мы считаем целесообразным выделять следующие категории этнокультурных ценностей: во-первых, в отношении природы и вещей, окружающих человека, – материальные ценности, во-вторых, относительно людей, определяя систему взаимоотношений «свои и чужие», – социальные ценности, в-третьих, в отношении личности к самому себе, идентифицируя с этнической общностью «я» и «свои», – ценность этнической идентификации, в-четвертых, в отношении идей – ценности этнических идей, в-пятых, в отношении языка как средства выражения идей. Человек воспринимает и классифицирует окружающий мир, принимает решения, совершает поступки в соответствии с доминирующей в данный момент этнической константой. Так складывается система ценностей и ценностных ориентаций.

На основе изучения подходов к определению понятия «этнокультурные ценности», данных А. А. Крыловым [3] и Ю. В. Чернявской [7], этнокультурные ценности нами рассматриваются как система базовых национальных ценностей: моральные ценности, нравственные установки, ориентиры, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях этноса, передаваемые из поколения в поколение, обеспечивающие успешное духовно-нравственное развитие и являющиеся средством формирования этнокультурной компетентности личности.

Можно предположить, что от направленности ценностных ориентаций личности, в том числе и старшеклассников, зависит уровень их этнокультурной компетентности. Рассмотрим понятие «этнокультурная компетентность», которая напрямую связана с реализацией новых образовательных стандартов.

Требования федерального государственного образовательного стандарта, основанные на системно-деятельностном, личностно ориентированном и компетентностном подходах к организации учебного процесса в образовательном учреждении, направлены на формирование у учащихся в качестве результата освоения образовательной программы системы компетентностей, среди которых важное место занимает этнокультурная компетентность.

В этнопсихологическом словаре этнокультурная компетентность определяется как степень проявления человеком знаний, навыков и умений, благодаря которым он адекватно оценивает особенности взаимодействия с представителями различных культур и способен находить бесконфликтные формы сотрудничества. При этом этнокультурная компетентность личности реализуется в процессе взаимодействия, сотрудничества с учетом своеобразия функционирования национально-психологических особенностей представителей тех или иных наций, что выражается в потребностях, национальном самосознании, мотивах и ценностных ориентациях представителей конкретных национальных регионов и влияет на общение с ними [8, 305].

На основе анализа «модели освоения чужой культуры М. Беннета», представленного А. П. Садохиним, можно утверждать, что первый этап межкультурной коммуникации сопровождается этноцентризмом [4, 222]. Следовательно, формирование этнокультурной компетентности у старшеклассников необходимо начать с изучения совокупности представлений о собственной, родной, культуре, основным хранилищем и транслятором которой является родной язык. Этнокультурная компетентность предполагает наличие знаний

о языке, владение им, стремление к его изучению, сохранению, активную позицию учащихся по отношению к родному языку, наличие модели поведения с учетом ценностных ориентаций, создание культуросообразной среды, которая, как отмечают И. В. Кожанов и Т. Н. Петрова, является главным средством воспитания [2, 85].

Экспериментальное изучение отношения к чувашскому языку было организовано и проведено среди обучающихся МБОУ «СОШ № 62» г. Чебоксары на разных уровнях обучения. Нами было изучено мнение 152 учащихся 1–4 классов, 228 учащихся 5–8 классов. Методом анкетирования удалось выяснить отношение обучающихся к изучению чувашского языка в школе. Общие выводы таковы: в начальных классах 80 % школьников имеют высокую степень мотивации к изучению чувашского языка. В 5–8 классах наблюдается снижение интереса к изучению языка: 70 % опрошенных дали позитивную оценку, из них 60 % дали ответы, свидетельствующие о сформированной положительной гражданской, патриотической позиции.

Рассмотрим результаты деятельности (сочинения-рассуждения) старшеклассников. Нами проводился контент-анализ сочинений-рассуждений учащихся. Сочинения позволяют выявить отношение к родному языку, выявить образовательные потребности и ожидания и увидеть реальную модель организации учебного процесса глазами учащихся. Обучающимся было предложено рассуждение на тему «Мое отношение к чувашскому языку и чувашской литературе». При обработке результатов фиксировались элементы формализованного содержания: позитивные характеристики – отношение к данным учебным предметам; негативные характеристики – чем они вызваны; жизненные установки – насколько востребованы программные требования по данным предметам.

Мы рассмотрели 50 сочинений обучающихся 10–11 классов. Позитивное отношение к изучению предметов «Чувашский язык» и «Чувашская литература» наблюдаем у 58 % (29 человек) участников исследования. Негативное отношение респонденты объясняют незнанием языка, его невостребованностью в будущей профессиональной деятельности. 42 % старшеклассников считают, что их знания по данным предметам не пригодятся в будущей профессиональной деятельности.

Среди учащихся 11-х классов МБОУ «СОШ № 62» г. Чебоксары было проведено анкетирование по выявлению уровня владения чувашским языком и отношения к нему. В анкетировании приняли участие 64 обучающихся, среди них представители чувашской национальности – 44 %, русской национальности – 31 %, армянской – 1,5 %, мордовской – 1,5 %, татарской – 1,5 %, украинской – 1,5 %, двойную национальную принадлежность («русский – чуваш») указали 12 %, не смогли определить национальную принадлежность 7 % опрошенных.

Вопрос: «В какой степени Вы владеете языком основного этноса (чувашским) вашего края?» – позволил выявить следующее: свободно владеют, могут говорить и писать – 14 человек (22 % опрошенных), все они идентифицировали себя по национальности «чуваш»; могут только говорить – 7 человек (11 %); могут читать со словарем – 14 человек (22 %); почти не владеют, с трудом понимают смысл разговора – 13 человек (20 %); не владеют – 16 человек (25 %).

Языком общения с родителями, близкими, родными, со сверстниками, учителями, с незнакомыми людьми является русский для всех участников опроса. Лишь изредка 11 человек общаются с родителями и близкими родственниками на чувашском языке, 1 человек – на армянском, 1 – на мордовском.

Родным языком для себя считают: русский – 31 человек, из них свою национальную принадлежность определили как «чуваши» 17 респондентов; в равной степени язык своей национальности и русский – 16 человек, из них 13 определили свою национальную принадлежность как «чуваши» и 3 – как «русский».

Обратимся к тексту федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, который предусматривает изучение родного языка в предметной области «филология», и рассмотрим требования к предметным результатам освоения программы по родному языку. Предметный результат освоения программы по родному языку должен отражать уровень владения видами речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма), понимание роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности, освоение норм языка и использование его возможностей для свободного выражения мыслей в письменной и устной форме, наличие сформированной ответственности за языковую культуру как общечеловеческой ценности [11]. Необходимо отметить, что ожидаемые результаты, изложенные в федеральных государственных образовательных стандартах, должны быть достигнуты при освоении образовательной программы с русским (неродным) языком обучения. В МБОУ «СОШ № 62» г. Чебоксары реализуется программа с русским языком обучения. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости дополнительных форм работы по реализации содержания образовательных программ по предметам «Чувашский язык» и «Чувашская литература». На наш взгляд, такой формой работы должна стать внеурочная деятельность учащихся на всех уровнях образования.

Резюме. Этнокультурная компетентность старшеклассника выражается в его способности и готовности выбирать модель поведения с учетом ценностных ориентаций, психологических особенностей представителей различных этнических культур. Выбор осуществляется с опорой на ценностные ориентиры, устойчивые стереотипы поведения. Мы экспериментально получили ответы на вопросы: является ли ценностью для старшеклассников родной язык и каково их отношение к его изучению? Можно констатировать: языком общения и образования в подростковом обществе является русский язык. Чувашский язык старшеклассниками признается в качестве государственного языка Чувашской Республики. О востребованности родного языка при выборе жизненных установок на будущее старшеклассники серьезно не задумываются. Средством систематизации, передачи народного опыта для них является русский язык, а ценностные константы чувашского языка ими воспринимаются недостаточно. Полученные данные мы объясняем особенностями организации учебного процесса: в учебном плане на предмет «Чувашский язык» отводится 2 часа, «Чувашская литература» изучается в объеме 1 часа. Остается актуальной проблема организации внеурочной деятельности, направленной на формирование этнокультурных знаний и этнокультурной компетентности. В целях формирования этнокультурной компетентности у старшеклассников мы предлагаем использовать потенциал внеурочной деятельности этнокультурной направленности: интегративные экспедиции, фестивали творчества, конференции, разработку и реализацию проектов и др. Результаты освоения программы изучения чувашского языка в школе с русским языком обучения и в школе с русским (неродным) языком обучения необходимо отразить в основной образовательной программе школы в разделе «Ожидаемые результаты освоения образовательной программы».

ЛИТЕРАТУРА

1. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер ; пер. с нем. ; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова ; предисл. П. П. Гайдено ; коммент. А. Ф. Филиппова. – М. : Прогресс, 1990. – 602 с.
2. Кожанов, И. В. Научно-теоретические подходы и принципы формирования гражданской идентичности личности / И. В. Кожанов, Т. Н. Петрова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1(77). Ч. 1. – С. 83–89.
3. Крылов, А. А. Психология: учебник для вузов [Электронный ресурс] / А. А. Крылов. – Режим доступа : <http://readr.ru/albert-krilovpsihologiya.html?page=51>
4. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
5. Панькин, А. Б. Этнокультурная коннотация образования / А. Б. Панькин. – Элиста : Калм. гос. ун-т, 2009. – 380 с.
6. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 года № 1666 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/
7. Чернявская, Ю. В. Народная культура и национальные традиции : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / Ю. В. Чернявская. – Режим доступа : http://ihtik.lib.ru/2013.05_ihtik_edu/
8. Этнопсихологический словарь / под ред. В. Г. Крысько. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1999. – 343 с.
9. Шадже, А. Ю. Национальные ценности и человек (социально-философский аспект) / А. Ю. Шадже. – Майкоп : Изд-во Адыгейского гос. ун-та, 1996. – 168 с.
10. Шелер, М. Положение человека в космосе [Электронный ресурс] / М. Шелер. – Режим доступа : http://www.krotov.info/libr_min/25_sh/el/er3.html
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : standart.edu.ru

УДК 37.017.93(470)212

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ РЕГЕНТСКОЙ ШКОЛЫ
РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ
КАК ФАКТОР НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ**

**PEDAGOGICAL TRADITIONS OF PRESENTORIAL SCHOOL
OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH
AS A FACTOR IN MORAL EDUCATION OF CHILDREN**

Н. Н. Жаднова

N. N. Zhadnova

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения традиций регентской школы Русской православной церкви. Педагогические традиции регентского дела Русской православной церкви рассматриваются как фактор нравственного воспитания детей. Исследуются история возникновения и эволюция традиций регентского дела, рассматриваются вопросы профессиональной подготовки и принципы обучения регентов. Поднимаются вопросы о ведущей роли нравственного воспитания в становлении и формировании личности, о необходимости выявлять и укоренять лучшие традиции отечественного музыкального образования, обращать особое внимание на возрождение и сохранение педагогических традиций регентского дела.

Abstract. The article is devoted to the problem of studying the traditions of presentorial school of the Russian Orthodox Church. The pedagogical tradition presentorship of the Russian Orthodox Church is considered as a factor in moral education of children. The paper examines the history and evolution of the traditions of presentorship, the issues of professional training of cantors. It raises the problem of the leading role of moral education in the development and formation of personality, the need to identify and engrain the best traditions of the Russian musical education, to pay special attention to the revival and preservation of the pedagogical tradition of presentorship.

Ключевые слова: *нравственное воспитание, хоровое дирижирование, регент, православие, певческие традиции.*

Keywords: *moral education, choral conducting, cantor, Orthodoxy, singing traditions.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях расширяющейся глобализации и происходящих социальных преобразований особую актуальность приобретает проблема нравственного воспитания личности, а также сохранения преемственности традиций народной культуры, в том числе и в области нравственного воспитания. Большой вклад в этом направлении внесли в народную культуру традиции православия, в частности, традиции русской регентской службы. Основу регентской школы в России составила православная музыкальная культура, выполняющая воспитательные функции: воспитание любви к искусству, красоте, формирование у исполнителей и слушателей

установки на доброту помыслов и др. В этом состоит непреходящая ценность православных педагогических традиций, сохранение которых может способствовать нравственному воспитанию детей, так как, по образному выражению композитора Д. Б. Кабалевского, «прекрасное пробуждает доброе».

Материал и методика исследований. Нами были использованы методы теоретические (анализ философской, исторической, психологической, педагогической, культурологической, музыковедческой литературы по теме исследования, работа с архивными материалами) и эмпирические (анализ и обобщение опыта регентов и преподавателей педагогических вузов, колледжей и училищ). Исследование проблемы педагогических традиций регентской школы предполагает сочетание нескольких подходов:

- культурологического, направленного на рассмотрение традиций нравственного воспитания регентов в контексте общероссийской культуры, а также в сочетании с традициями отечественной музыкальной педагогики;

- лично ориентированного, подразумевающего становление личности, развитие самосознания, восприятия себя как носителя отечественной нравственной и музыкальной культуры;

- системного, предполагающего моделирование системы подготовки руководителей хоровых коллективов с учетом традиций нравственного воспитания регентской школы, включающего в себя: цель, задачи, принципы построения данной модели, методы обучения, формы организации и содержание учебного процесса, а также педагогические условия, способствующие эффективности реализации данной модели.

Результаты исследований и их обсуждение. В последнее время значительно усилился интерес педагогической общественности к проблеме нравственного воспитания. Это происходит не случайно, т. к. в результате экономических, социальных и культурных перемен в обществе происходят необратимые процессы, оказывающие значительное влияние на подрастающее поколение. Известно, что основой нравственного воспитания личности являются культурные нормы и ценности той среды, в которой живет и развивается ребенок. Поэтому очень важно с самого раннего возраста начинать всесторонне развивать детей, воспитывая на шедеврах мирового искусства, знакомить их с самым разнообразным музыкальным репертуаром, который включает произведения всех направлений и стилей, используя как классические произведения, так и современные, фольклорные и духовные. Приобщение учащихся к традициям русской культуры и лучшим образцам мировой музыки является важнейшим фактором, помогающим оградить подрастающее поколение от пагубного влияния окружающей действительности, в которой прагматическое отношение к жизни определяет и масскультуру как его отражение.

Проблема нравственного становления личности имела место еще в античном мире. Вопросы о ведущей роли нравственного воспитания в формировании и становлении личности осознавались и ставились уже в педагогике Древней Греции, где совершенным человеком считали того, кто прекрасен не только в физическом, но и в нравственном отношении. Древнегреческие философы утверждали, что существуют всеобщие и неизменные нравственные понятия, и придавали огромное значение нравственным навыкам и упражнениям в нравственных поступках [2]. Много веков спустя чешский педагог-гуманист Я. А. Коменский будет цитировать философа Древнего Рима Сенеку: «Научись сперва добрым нравам, затем мудрости, ибо без первой трудно научиться последней», а также приведет народное изречение: «Кто успевает в науках, но отстает от добрых нравов, тот больше отстает, чем успевает» [5]. Немецкий философ, психолог и педагог И. Ф. Герbart также

выдвигал нравственное воспитание на первый план. Выступая за воспитание в детях послушания, дисциплинированности и покорности, он писал: «Единую задачу воспитания можно целиком выразить в одном только слове – нравственность» [4].

Последующее развитие проблема нравственного воспитания детей получила в трудах Д. Локка, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Р. Оуэна и других европейских мыслителей. Русские просветители А. Н. Радищев, Н. Г. Чернышевский, В. Г. Белинский, А. И. Герцен и Н. А. Добролюбов также придавали большое значение нравственному воспитанию, рассматривая его как необходимый критерий гармоничного развития личности. Л. Н. Толстой подчеркивал, что из всего спектра наук главнейшей нужно считать науку о том, как жить, делая как можно больше добра и как можно меньше зла. Однако наиболее цельно и точно значимость нравственного воспитания в развитии и формировании личности охарактеризовал великий русский педагог К. Д. Ушинский. Он писал: «Убеждены в том, что нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития, мы еще убеждены в том, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями...» [11]. В Толковом словаре русского языка нравственность толкуется как «внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [8]. Нравственное воспитание личности, как отмечает Е. Е. Алтынкович, можно рассматривать как сложный и многогранный процесс, в котором «вырабатывание у личности нравственных идеалов, понятий, убеждений, привычек, морального поведения осуществляется на уровне сознания, разума» [1, 13].

Как известно, принципы нравственного воспитания в России формировались на основе традиций православной культуры. Огромное влияние на воспитание детей и традиции народа оказывала православная церковь, одухотворявшая и освящавшая все стороны его деятельности. Культурные и духовные традиции создавались на принципах православной веры и народных обычаев, с помощью которых формировались основы эстетического, трудового, религиозного и нравственного воспитания. Народные традиции и обычаи, с одной стороны, и духовная культура – с другой, выдвигались в качестве двух взаимосвязанных форм воспитательного воздействия на подрастающее поколение. Православная вера, пришедшая на Киевскую Русь из Византии в X веке, стала духовно-нравственной основой ее жизни и определила направление древнерусской педагогики. Именно с принятием христианства на Руси начинает развиваться самобытная русская культура и, в частности, русская духовная музыка, развивавшаяся исключительно в лоне церкви и исполнявшаяся только церковными хорами в течение длительного исторического периода.

Воспитательные традиции, заложившие основу древнерусской педагогики, насчитывают более чем двухтысячелетнюю историю. Киевская Русь, переняв традиции Восточной церкви, унаследовала традиции богослужебного искусства, в том числе и регентского, «которые были созданы предшествующим тысячелетием общецерковной жизни и истории» [6]. Эти традиции, заключающиеся в интонационном богатстве и символической природе древнерусских песнопений, в красоте самого пения, вполне могут рассматриваться как педагогические традиции: *воспитание любви к искусству как к неотъемлемой части самой жизни, любви к отечеству, воспитание коллективизма* и др.

В первых певческих школах на Руси – общественных и частных – осуществлялось обучение церковному пению. В летописях постоянно упоминаются певцы, доместики (учителя), а также Владимирский, Киевский, Московский, Новгородский, Псковский и

Ростовский клиросы: «Клирошане и домашники принадлежали к сословию людей церковных, то есть получивших благословение на служение в церкви. Православное пение было их профессиональной обязанностью» [9].

На Архиерейском соборе 1274 года впервые на Руси решалась проблема профессиональной подготовки певчих и руководителей православных хоров. Поместным собором было установлено правило о разрешении заниматься богослужебным пением и чтением специально подготовленным людям, получившим благословение архиерея. Нужно отметить, что кроме сугубо церковных предписаний в требованиях к будущим певцам и чтецам особо указывалось на их нравственные качества. На протяжении XV века самой лучшей считалась новгородская школа, в которой преподавали учителя, прославленные знанием церковного пения. В программу обучения кроме пения входили «канонархатие, псалмодическое и экфонетическое пение» [9]. В XVI веке, как отмечал И. А. Гарднер, историк и исследователь русского церковного пения, «ведущее значение в области богослужебного пения постепенно переходит к Москве. Но все же Новгород оставался до XVII века важным центром не только практической разработки богослужебного пения, но и центром певческо-теоретической мысли...» [3]. Со временем новгородская певческая школа вливается в московскую, воспитавшую немало профессиональных музыкантов, тем самым подготовив почву для образования первых профессиональных хоровых коллективов. Один из них – хор Государевых певчих дьяков, в состав которого входили наиболее одаренные певцы, отобранные из разных уголков России, – был основан по образцу певчих византийского императора. Собранные в нем молодые люди «приносили с собой знание местных церковных напевов, которые впоследствии сложились в одно целое и образовали собой так называемый “придворный напев”, издание которого рассылалось по всей России» [10]. Главным назначением другого коллектива – хора Патриарших дьяков – было обязательное выполнение церковного устава, сочетавшееся с соблюдением и сохранением певческих традиций [10].

В последующие века эти коллективы – Патриарший хор в Москве и хор Государевых певчих дьяков в Петербурге – соединят в своей деятельности образовательную и исполнительскую функции музыкального образования. Эти хоры сыграли «неоценимую роль в подготовке регентов, учителей пения, оперных певцов. Обучаясь в них, певцы приобретали общую музыкальную культуру и вырабатывали комплекс вокальных навыков» [7]. Именно на основе этих двух главных хоров (Придворного и Синодального) сформировались две ведущие школы хорового искусства России – петербургская и московская.

При Придворной певческой капелле в 1847 г. было положено начало обучению регентскому делу. Организация обучения регентов была одобрена указом Святейшего Синода Русской православной церкви, в котором всем епархиальным архиереям предписывалось направлять на обучение одаренных певцов для получения регентского образования. С этого момента регентами хоров и учителями пения могли становиться только закончившие учебу и получившие соответствующие аттестаты в Придворной певческой капелле воспитанники [9].

После переезда Придворного хора в Санкт-Петербург Синодальный хор, оставшийся в Москве, продолжает развивать новгородские певческие традиции. Открытое при нем Синодальное училище церковного пения – высшее специальное музыкально-учебное заведение – стало «крупнейшим центром научных исследований церковного пения и подготовки кадров учителей пения и регентов самой высокой квалификации» [7]. Здесь были

разработаны единые принципы дирижерско-хорового образования, объединившие в единый комплекс все профилирующие дисциплины профессиональной направленности для подготовки хорового специалиста. Выпускники училища за время обучения осваивали все стороны хоровой профессии: специалиста хорового пения, хормейстера, хорового дирижера, хорового композитора, учителя церковного и светского школьного хорового пения, учителя теории музыки, специалиста по хоровой аранжировке и методиста школьного хорового пения [9]. Музыканты, получившие прекрасное образование, в дальнейшем направлялись либо руководителями церковных хоров, либо преподавателями хорового пения в учебные заведения всей страны, что впоследствии оказало огромное влияние на развитие хорового искусства в России. Это обстоятельство содействовало тому, что русское хоровое пение к началу XX века достигло такого высокого художественного и профессионального уровня, что стало широко известно и популярно за пределами России [10].

Резюме. Таким образом, опыт обучения в регентских классах Придворной певческой капеллы и в Синодальном училище заложил основу профессионального обучения хоровых дирижеров и учителей пения в России. Образовательный процесс в учебных заведениях, занимающихся подготовкой певчих и регентов в начале прошлого века, «отличался симбиозом высокой духовности, профессионализма и фундаментальных знаний в разных областях науки и культуры», о чем свидетельствуют архивные материалы и исследования ученых. По этой причине современной музыкальной педагогике необходимо обратить особое внимание на возрождение и сохранение педагогических традиций регентской школы Русской православной церкви, основу которой составляют нравственность и духовность, рассматриваемые в качестве целевых ориентиров современного образования, в частности, воспитания детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтынкович, Е. Е. Проблемы формирования духовно-нравственных качеств личности / Е. Е. Алтынкович // Вестник Чувашия государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 2 (70). Ч. 2. – С. 12–16.
2. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Т. 4 / Аристотель. – М. : Мысль, 1983. – 830 с.
3. Гарднер, И. А. Богослужбное пение Русской православной церкви : в 2 т. Т. 1 / И. А. Гарднер. – М. : Православный Свято-Тихоновский богословский институт, 2004. – 498 с.
4. Герbart, И. Ф. Идеи эстетического воспитания : в 2 т. Т. 2 / И. Ф. Герbart. – М. : Искусство, 1973. – 368 с.
5. Коменский, Я. А. Сочинения / Я. А. Коменский. – М. : Наука, 1997. – 480 с.
6. Менчинская, Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психологического развития ребенка / Н. А. Менчинская. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 448 с.
7. Никольская-Береговская, К. Ф. Русская вокально-хоровая школа : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / К. Ф. Никольская-Береговская. – Казань : Владос, 2003. – 304 с.
8. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Мир и Образование, 2008. – 736 с.
9. Пляскина, Е. В. Развитие церковно-певческого образования [Электронный ресурс] / Е. В. Пляскина. – Режим доступа : <http://www.iwep.ru/documents/ru/journal/contents/journal/4/pages037-043.pdf>
10. Трубин, Н. Г. Духовная музыка / Н. Г. Трубин. – Смоленск : Смядынь, 2004. – 229 с.
11. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 239 с.

УДК 378.4

РОССИЙСКИЙ ОПЫТ СОСТАВЛЕНИЯ РЕЙТИНГОВ ВУЗОВ

RUSSIAN EXPERIENCE OF DRAWING UP RATINGS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

А. Я. Иванова

A. Ya. Ivanova

АОЧУ ВПО «Московский финансово-юридический университет МФЮА», г. Москва

Аннотация. Рассмотрена необходимость разработки национального рейтинга вузов, который, сохраняя все достоинства существующих рейтингов, включал бы и такую категорию, как качество образования. Проанализированы мировые рейтинги вузов и сделан вывод, что они не отражают качество знаний, получаемых студентами, а направлены в большей степени на исследовательскую и научную деятельность. В рамках исследования был осуществлен комплексный мониторинг существующих российских рейтингов вузов и предложены критерии оценки качества образования в вузах, по которым целесообразно составление национального рейтинга.

Abstract. The article considers the need of developing the national rating of institutions of higher education which would include the category of quality of education while retaining all the advantages of the existing ratings. It analyzes the world ratings of institutions of higher education and concludes that they do not reflect the quality of knowledge obtained by students and are generally focused at research and scientific activities. The author has carried out the comprehensive monitoring of the existing Russian ratings of institutions of higher education and proposed the criteria for assessing the quality of education on the basis of which it would be efficient to draw up the national rating.

Ключевые слова: *рейтинг вузов, система образования, инновации, качество образования, конкурентоспособность, инновационная экономика, критерии оценки.*

Keywords: *rating of institutions of higher education, education system, innovations, quality of education, competitiveness, innovation economy, criteria for assessing.*

Актуальность исследуемой проблемы. Для перехода страны к инновационной экономике важна эффективность национальной системы высшего образования. От уровня образования зависит качество трудовых ресурсов, состояние экономики, промышленности и производства. Среди множества проблем совершенствования системы образования страны особое место занимают вопросы конкурентоспособности российского образования. Значимым для повышения конкурентоспособности российского образования и формирования репутации российских высших учебных заведений является создание их объективных рейтингов, для чего необходимо построение универсальной методики рейтингования [3], [5].

Материал и методика исследований. В процессе работы были использованы следующие методы исследования: анализ, синтез, сравнение и сопоставление. Теоретической базой являются публикации в научных изданиях и периодической печати; электронных источники информации; официальные данные министерств и ведомств. Использовались также материалы, опубликованные в ведущих российских журналах, таких как «Высшее образование в России», «Вопросы образования», «Научное обозрение», «Казанская наука», «Микроэкономика» и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Составление рейтингов вузов в России сейчас как никогда популярно. Рейтинги вузов составляют различные организации и по разным критериям. Учебные заведения ранжируют:

- по популярности у абитуриентов;
- по стоимости обучения;
- по среднему баллу поступивших абитуриентов;
- по карьерному росту выпускников;
- по мнению работодателей;
- по голосованию посетителей образовательных сайтов и др.

Рейтинг университетов «Академический рейтинг университетов мира» составляется в институте высшего образования Шанхайского университета Цзяо Тун. Данная система оценки вузов была создана в 1998 г. по указу правительства. По мнению В. Л. Матросова, В. В. Маландина, Г. А. Артамонова, С. В. Матросова и А. В. Горохова, цель этого рейтинга заключалась в желании выяснить разрыв между китайскими университетами и университетами мирового класса с точки зрения научно-исследовательской и академической деятельности, в первую очередь в таких областях знания, как естественные, общественные, биологические, медицинские науки и инженерное дело [4].

В общий список рейтинга входят основные высшие учебные заведения мирового класса (1200 вузов), ранжируемые в соответствии с критериями, представленными в табл. 1.

Таблица 1

Критерии «Академического рейтинга университетов мира»

Критерии	Индикаторы
Качество образования	Количество выпускников – лауреатов Нобелевской или Филдсовской премии
Качество факультета	Количество сотрудников – лауреатов Нобелевской или Филдсовской премии
	Количество часто цитируемых исследователей в соответствии с предметным списком, в который входит 21 дисциплина
Результаты исследований	Количество статей, опубликованных в журналах Nature или Science
	Индексы цитирования для естественных и гуманитарных наук Института научной информации, а также индексы ведущих журналов

Рейтинг университетов мира, опубликованный в 2004 г. The Times Higher Education (THE) при поддержке Quacquarelli-Symonds (QS), стал своеобразным ответом «Академическому рейтингу университетов мира» (табл. 2). Их сотрудничество продлилось до 2009 г.

Критерии рейтинга университетов The Times Higher Education (2004 г.)

Критерии	%
Академическая репутация	40
Отношение работодателей к выпускникам вуза	10
Соотношение количества студентов и профессорско-преподавательского состава	20
Уровень индекса цитирования на единицу ППС	20
Количество иностранных преподавателей	5
Количество иностранных студентов	5

В 2009 г. ТНЕ заявило, что начинает свое сотрудничество с Thomson Reuters, при этом критерии оценки были заменены (табл. 3).

Критерии рейтинга университетов The Times Higher Education (2009 г.)

Критерии	Индикаторы
Экономическая активность и инновация	Доход с исследований, применяемых в промышленном секторе (с расчетом на каждого члена ППС)
Международный состав преподавателей и студентов	Соотношение числа иностранных преподавателей и преподавателей вуза страны
	Соотношение числа иностранных студентов и студентов вуза страны
Учебно-образовательная среда	Репутация преподавания
	Количество присужденных ученых степеней
	Количество принятых аспирантов на каждого преподавателя
	Присуждение степеней доктора наук и бакалавра
	Доход на единицу ППС
Исследование – объем, доход и репутация	Репутация научно-исследовательской деятельности
	Доходы с исследовательской деятельности
	Количество научных трудов на единицу ППС и кадров, занимающихся научно-исследовательской деятельностью
	Доход с исследований общественного значения / суммарный доход с исследований
Цитирование и степень значимости исследований	Динамика цитирования (среднестатистическое количество цитат, приходящихся на одну статью)

Россия также представила свой рейтинг вузов на фоне набирающей обороты мировой практики составления рейтингов вузов. В 2009 г. агентство Рейтер при поддержке МГУ им. М. В. Ломоносова опубликовало свою систему оценки лидирующих мировых университетов (табл. 4). С. Д. Резник, Т. А. Юдина и В. Г. Камбург отмечают, что целью данного рейтинга было сориентировать российские научные круги и российское образование на соответствующие международные тенденции. В ранжировании приняли участие вузы, учтенные в данных ARWU Шанхайского университета, «The Times», Webometrics, Национального Университета Тайваня, а также вузы Российской Федерации и стран СНГ [6], [7].

Критерии рейтинга университетов агентства Рейтер (2009 г.)

Критерии	Индикаторы
Образовательная деятельность	Количество образовательных программ бакалавров, специалистов, магистров, аспирантов
	Отношение числа студентов к числу преподавателей вуза
Исследовательская деятельность	Количество сертификатов и патентов на изобретения, начиная с 2001 г.
	Деятельность компьютерного центра университета
	Индекс Хирша
Финансовые расходы	Затраты из общего бюджета университета на студента очного отделения
Профессиональная компетентность факультета	Наличие определенного количества наград мирового уровня (Нобелевская премия, Филдсовская премия, Абелевская премия, медаль им. М. В. Ломоносова и премия «Глобальная Энергия») у сотрудников
	Количество публикаций сотрудников
	Количество цитат и ссылок на публикации сотрудников
Изобретательская деятельность	Международные академические сообщества, в деятельность которых был вовлечен университет на протяжении последнего академического года
	Количество иностранных студентов в предыдущем году
Целевая аудитория в Интернете	Общее количество веб-продукции
	Популярность университета в запросах пользователей

Изначально предполагалось ежегодное составление рейтингов, но после проведенной работы в 2009 г. данный проект не получил системного развития.

В соответствии с исследованиями В. И. Теличенко, А. А. Киселевой и Я. Н. Гладких на сегодняшний день в России проблемой составления рейтингов занимаются в основном средства массовой информации. В отличие от рассмотренных выше систем ранжирования, мониторинг отечественных СМИ направлен исключительно на вузы России и не имеет никакого отношения к международным рейтингам. При этом основным критерием оценки вуза является количество абитуриентов, выбравших образовательное учреждение, и средний проходной балл на программы вуза по результатам ЕГЭ. Рассмотрим на примерах [2], [8].

1. АНО «Независимое рейтинговое агентство «РейтОР»

С целью развития системы общественных оценок качества образования в России в 2005 году создано независимое рейтинговое агентство «РейтОР». Агентством сформированы основы методологии и реализовано несколько десятков проектов в области рейтингования. На сайте опубликованы не только рейтинги, но и другая полезная информация. РейтОР является единственной организацией подобного рода в России. Материалы сайта могут быть интересны представителям различных целевых аудиторий.

2. Рейтинг реального трудоустройства выпускников SuperJob.ru

Ориентируясь на развитие портала, собственный рейтинг вузов «Рейтинг реального трудоустройства» составил SuperJob.ru. При его составлении было использовано всего четыре показателя. Составители выбрали таблицу лиг в качестве итоговой формы представления результатов. Рейтинг был составлен один раз. За основу рейтингования была принята заработная плата выпускников вузов, которую они хотели бы получать.

3. Студенческий рейтинг вузов России

В России образовательный портал «ВСЕВЕД» одним из первых начал составлять рейтинги вузов. На портале помимо рейтингов по вузам в целом представлены рейтинги по отдельным специальностям и направлениям подготовки. Рейтинги включают 12 показателей и основываются на анонимном опросе студентов вуза.

4. Деловой рейтинг высшего образования

«Деловой рейтинг высшего образования» составлен общественным движением «Деловая Россия». Рейтинг сформирован на основе опросов специалистов кадровых агентств, выпускников вузов, трудоустроенных в крупнейших российских компаниях, их работодателей, а также информации из опросных листов, заполненных руководством вузов. Рейтинг широко рекламируется в профессиональном сообществе, но не является прозрачным с точки зрения методики его составления.

5. Самые востребованные российские вузы

Издательский дом «Коммерсантъ» регулярно составляет собственный рейтинг вузов, который основан на показателях трудоустройства выпускников. Рейтинг во многом схож с «Деловым рейтингом высшего образования» и рейтингом реального трудоустройства. Он основан на опросе работодателей относительно их предпочтений при выборе выпускников и статистики приема выпускников вузов на крупнейшие российские предприятия. Подобные подходы используются и другими российскими СМИ.

6. Рейтинги вузов Федерального агентства по образованию

На основании ежегодного приказа Министерства образования и науки РФ «О рейтинге высших учебных заведений» Федеральное агентство по образованию с 2001 по 2006 г. составляло собственные рейтинги вузов на основе сбора статистической информации. При схожих оценках по нескольким вузам им присваивались одинаковые итоговые ранговые значения. Рейтинг составлялся по отдельным категориям вузов: университеты, архитектурные вузы, сельскохозяйственные вузы и т. д. С 2007 г. рейтинг не составляется (был заменен на мониторинг деятельности образовательных учреждений ВПО).

7. Рейтинг вузов «Эксперт РА»

Рейтинг вузов «Эксперт РА» отражает интегральную оценку качества подготовки выпускников вуза, определяемую статистическими параметрами научно-исследовательской и образовательной деятельности вузов и качественными характеристиками, отражающими мнение ключевых референтных групп: представителей научных и академических кругов, работодателей, а также студентов и выпускников вузов.

Первоначально в список участников рейтинга было включено 450 российских вузов, в 2000–2012 гг. занимавших ведущие позиции в частных и специализированных рейтингах. В список не включались вузы творческой и спортивной направленности, а также вузы силовых ведомств. Затем по итогам опроса респондентов на портале был определен список наиболее популярных 130 вузов, у которых впоследствии были запрошены анкетные данные. Сведения о деятельности предоставили 116 вузов.

Определение рейтинга основано на анализе следующих интегральных факторов:

- 1) качество образования в вузе (вес=0,5);
- 2) уровень востребованности работодателями выпускников вуза (вес=0,3);
- 3) уровень научно-исследовательской активности вуза (вес=0,2).

Рейтинг вузов «Эксперт РА» является наиболее полным и оптимальным из всех рассмотренных рейтингов. Но у него есть и недостатки: малоизвестные вузы и вузы с малым количеством студенческого и преподавательского состава автоматически не попадают в данный рейтинг.

Недостатки рейтингов российских вузов.

Рейтинговая оценка в первую очередь основывается на данных, которые подает сам вуз, что изначально не является объективным параметром. Представители учебного заведения заполняют обширные анкеты, из которых и берется информация для рейтинга. Не трудно догадаться, что в такой анкете будет элемент саморекламы вуза.

Главный недостаток существующих рейтингов – недостаточное внимание к различным аспектам качества образования. В них анализируются вопросы научно-исследовательской деятельности вузов, официальные Интернет-сайты, академическая и студенческая мобильность. При этом ни в одном из рассмотренных рейтингов качество образования не рассматривается как базовая категория.

Очевидно, что проблемы формирования объективной шкалы оценивания эффективности деятельности вузов сегодня находятся в центре повышенного внимания общества и государства, становятся важным фактором, обеспечивающим повышение конкурентоспособности любой страны в системе международных отношений.

Аудит качества вузов признается эффективным инструментом, но его использование в сфере высшего образования и в практике государственного управления остается весьма ограниченным. Т. Н. Бокова считает, что это связано с тем, что, в отличие от финансового аудита, в аудите качества чрезвычайно высока доля субъективизма аудитора, поскольку четкие критерии оценки отсутствуют [1].

Оценка, в отличие от аккредитации, позволяет не просто проверить соответствие вуза неким критериям, но и оценить степень его конкурентоспособности, сравнить разные вузы между собой. На регулярной основе оценка проводится более чем в половине стран ЕС, в том числе в Нидерландах, Франции, Великобритании, скандинавских странах. Р. Р. Хусаинова, М. В. Колыверова и П. А. Орлова отмечают, что этот инструмент наиболее точно отвечает потребностям развития всей системы высшего образования и системы образования отдельных вузов. Оценка предполагает сравнение вузов между собой и их ранжирование, а также их самооценку в динамике [10].

Создание качественного национального рейтинга будет способствовать повышению конкурентоспособности российского образования, хотя и косвенно. Необходим национальный рейтинг, который, сохраняя все достоинства существующих рейтингов, включал бы и такую категорию, как качество образования.

Министерство образования и науки Российской Федерации в апреле 2013 г. объявило тендер на составление национального рейтинга ведущих мировых и российских университетов. Требуется разработать методику сравнительной оценки деятельности отечественных и мировых вузов и методику формирования рейтинга, механизмы взаимодействия с зарубежными университетами и экспертами [11].

Согласно Указу Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «в целях повышения конкурентоспособности российской высшей школы необходимо создание национального рейтинга университетов, альтернативного глобальным рейтингам. Создание национальной версии рейтинга необходимо рассматривать как один из важных инструментов по обеспечению вхождения к 2020 г. не менее пяти российских университетов в первую сотню ведущих мировых университетов согласно мировому рейтингу» [9].

Автором статьи предлагается составление рейтинга вузов по следующим критериям:

Таблица 5

Факторы, влияющие на качество знаний

1.	Конкурентоспособность выпускников после окончания обучения (Ω)
2.	Способность выпускников применять на практике полученные в вузе знания (D)
3.	Уровень квалификации профессорско-преподавательского состава (Z)
4.	Способность выпускников к непрерывному обучению на базе фундаментальных знаний (Φ)
5.	Мотивация преподавательского состава (M)
6.	Состояние материально-технической базы (Λ)
7.	Качество учебно-методических комплексов (УМК) (N)
8.	Внедрение и использование вузом инноваций (Ψ)
9.	Научно-исследовательская активность (P)
10.	Качество студентов (Q)

Качество образования (K) напрямую зависит от конкурентоспособности выпускников, их способности применять на практике знания и способности к непрерывному обучению на базе фундаментальных знаний; уровня квалификации профессорско-преподавательского состава и его мотивации; состояния материально-технической базы и качества учебно-методических комплексов (УМК); использования инновационных технологий обучения и научно-исследовательской активности.

Коэффициент K зависит от многих факторов, но его определение во многом зависит от цели исследования. Соответственно, можно определить вес для каждого параметра, исходя из его места в иерархии, построенной сообразно обозначенной цели.

Веса факторов вычисляются в соответствии с их порядковым номером в иерархии. Вес каждого фактора – γ^μ , где фактор μ принимает значения от 10 до 1 соответственно от первого до последнего параметра:

$$\gamma^\mu = \frac{2 * \mu}{100} - 0,01$$

Получаем вес каждого фактора:

$\gamma^1 = 0,19$ – вес первого в иерархии фактора;

$\gamma^2 = 0,17$ – вес второго в иерархии фактора;

$\gamma^3 = 0,15$ – вес третьего в иерархии фактора;

$\gamma^4 = 0,13$ – вес четвертого в иерархии фактора;

$\gamma^5 = 0,11$ – вес пятого в иерархии фактора;

$\gamma^6 = 0,09$ – вес шестого в иерархии фактора;

$\gamma^7 = 0,07$ – вес седьмого в иерархии фактора;

$\gamma^8 = 0,05$ – вес восьмого в иерархии фактора;

$\gamma^9 = 0,03$ – вес девятого в иерархии фактора;

$\gamma^{10} = 0,01$ – вес десятого в иерархии фактора.

$$\gamma = \sum_{\mu=10}^1 \gamma^\mu = 1$$

Таким образом, учтем веса факторов, получаемых в вузе, в формуле определения коэффициента эффективности:

$$K = F(\Omega(\gamma), D(\gamma), Z(\gamma), \Phi(\gamma), M(\gamma), \Lambda(\gamma), N(\gamma), \Psi(\gamma), P(\gamma), Q(\gamma))$$

$$K = \Omega^0 * \gamma^\mu + D^0 * \gamma^\mu + Z^0 * \gamma^\mu + \Phi^0 * \gamma^\mu + M^0 * \gamma^\mu + \Lambda^0 * \gamma^\mu + N^0 * \gamma^\mu + \Psi^0 * \gamma^\mu + P^0 * \gamma^\mu + Q^0 * \gamma^\mu$$

Резюме. Рейтинги являются колоссальным маркетинговым орудием, влияющим на выбор студентов и определяющим финансирование научной деятельности университетов. И хотя не доверять известным рейтингам нет причин, нужно учитывать критерии, которые положены в их основу, и то, насколько они соответствуют личным интересам абитуриента.

Международные рейтинги ориентированы на научную деятельность, исследовательскую работу и международную репутацию, но они не отражают действительной картины качества знаний и навыков выпускников.

По мнению автора, для России актуален рейтинг, отражающий качество получаемых студентами знаний, способность их к дальнейшему обучению, а также вклад вуза в переход страны к инновационной экономике. Поэтому необходимо в первую очередь оценивать вузы по определенным в исследовании параметрам: конкурентоспособности выпускников, их способности применять на практике знания и осуществлять непрерывное обучение на базе фундаментальных знаний; уровню квалификации профессорско-преподавательского состава и его мотивации; состоянию материально-технической базы и качеству УМК; использованию инновационных технологий обучения и научно-исследовательской активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бокова, Т. Н. Высшее образование в США. Исторический анализ (XVII–XX вв.) / Т. Н. Бокова // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 4. – С. 285–288.
2. Киселева, А. А. Мониторинг эффективности вузов как фактор, определяющий выбор высшего учебного заведения / А. А. Киселева, Я. Н. Гладких // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 9. – С. 154–157.
3. Макарова, Г. Ю. Проблемы конкурентоспособности российского вуза на рынке услуг высшего образования / Г. Ю. Макарова // Актуальные проблемы социально-экономического развития России. – 2014. – № 1. – С. 61–63.
4. Матросов, В. Л. Проблема составления рейтингов в контексте процессов модернизации ведущих мировых образовательных систем / В. Л. Матросов, В. В. Маландин, Г. А. Артамонов, С. В. Матросов, А. В. Горохова // Наука и школа. – 2012. – № 6. – С. 9–15.
5. Москалева, О. В. Рейтинги университетов: правила составления и система оценок / О. В. Москалева // Университетская книга. – 2014. – № 3. – С. 20–25.
6. Орлова, Е. Р. Формирование нового образовательного пространства в российских регионах / Е. Р. Орлова, Е. Н. Кошкина // Вестник Международного института экономики и права. – 2010. – № 1. – С. 37–40.
7. Резник, С. Д. Рейтинг высшего учебного заведения как метод оценки его репутации / С. Д. Резник, Т. А. Юдина, В. Г. Камбург // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 488–493.
8. Теличенко, В. И. Рейтинги университетов / В. И. Теличенко // Строительство: наука и образование. – 2014. – № 2. – С. 4–7.
9. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/2257>
10. Хусаинова, Р. Р. Опыт оценки конкурентоспособности российского образования / Р. Р. Хусаинова, М. В. Кольверова, П. А. Орлова // Экономика и бизнес. Взгляд молодых. – 2013. – № 1. – С. 469–471.
11. Челнокова, О. Ю. Типология подходов к анализу влияния университета на инновационное развитие региона / О. Ю. Челнокова, А. А. Фирсова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право. – 2013. – № 13. – С. 577–583.

УДК 37(092)(470.344)

**ДЕЯТЕЛИ КУЛЬТУРЫ И ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ ОБ И. Я. ЯКОВЛЕВЕ
И СИМБИРСКОЙ ЧУВАШСКОЙ ШКОЛЕ**

**RUSSIAN WORKERS OF CULTURE AND EDUCATORS ON I. Y. YAKOVLEV
AND SIMBIRSK CHUVASH SCHOOL**

Л. Н. Иванова

L. N. Ivanova

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

Аннотация. Становление и развитие национальной школы и культуры чувашского народа наиболее полно отразилось в научном наследии выдающегося педагога-просветителя И. Я. Яковлева (1848–1930). В статье представлен краткий историографический обзор яковлеведческой литературы, включающей в себя достаточно широкий спектр исследовательских работ по различным отраслям наук. Рассмотрена и проанализирована существующая историческая оценка педагогического творчества И. Я. Яковлева в трудах отечественных ученых, писателей, государственных и общественных деятелей со второй половины XIX века по настоящее время.

Abstract. The formation and development of national schools and the culture of the Chuvash people most fully reflected in the scientific heritage of an outstanding teacher and educator, I. Y. Yakovlev (1848–1930). The paper presents a brief historiographic review of Yakovlev study literature which includes quite a wide range of research works in various fields of science. It also reviews and analyzes the existing historical assessment of pedagogical works of I. Y. Yakovlev in the works of the Russian scientists, writers, statesmen and public figures of the second half of the 19th century to the present.

Ключевые слова: *просветитель И. Я. Яковлев, Симбирская чувашская учительская школа, педагогическая деятельность, педагогическое творчество, народное образование, культура.*

Keywords: *educator I. Y. Yakovlev, Simbirsk Chuvash Teachers' school, pedagogical activity, pedagogical creative activity, public education, culture.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях развития российского общества особый интерес вызывают вопросы сохранения и развития огромного историко-культурного наследия народов многонациональной России. Свидетельством этого является проведение ряда мероприятий и принятие правительственных документов по этому вопросу. К примеру, постановлением Правительства РФ от 3 марта 2012 утверждена Федеральная целевая программа «Культура России (2012–2018 годы)», в которой одними из важных обозначены задачи сохранения российской культурной самобытности и создания условий для обеспечения равной доступности культурных благ, развития и реализации культурного и духовного потенциала каждой личности; выявления, охраны и популяризации культурного наследия народов Российской Федерации; создания позитивного культурного образа России в мировом сообществе [16]. В этих же целях указом

Президента Российской Федерации В. В. Путина «О проведении в Российской Федерации Года культуры» 2014 год в России объявлен Годом культуры [15]. Выдающийся академик Д. С. Лихачев в своих сочинениях, размышляя о человеческой культуре, писал: «Человеческая культура в целом не только обладает памятью, но это память по преимуществу. Культура человечества – это активная память человечества, активно же введенная в современность. ... В истории каждый культурный подъем был в той или иной мере связан с обращением к прошлому. ... Каждое обращение к прошлому было «революционным», то есть оно обогащало современность, и каждое обращение по-своему понимало это прошлое, брало из прошлого нужное ей для движения вперед. ... Каждое обращение к старому в новых условиях было всегда новым» [10]. В связи с этим особый интерес вызывает педагогическое наследие выдающихся педагогов прошлого, поскольку оно является источником для обогащения современной школы лучшими своими достижениями: идеями, взглядами, четко сформулированными понятиями, принципами и т. п.

Материал и методика исследований. Реализуя принципы научности и историзма, мы использовали историко-ретроспективный и конкретно-исторический методы, позволяющие осмыслить прошлое, а также анализ, синтез, актуализацию и обобщение исторических фактов, архивных и опубликованных материалов.

В исследовании рассмотрены опубликованные работы И. Я. Яковлева и его сподвижников, последователей и оппонентов по различным проблемам начального образования и просвещения нерусских народов Поволжья; педагогическая, историческая, религиозная, мемуарно-публицистическая литература; периодическая печать, материалы Центрального государственного исторического архива Чувашской Республики.

Результаты исследований и их обсуждение. Жизнь и многогранная деятельность И. Я. Яковлева не являются малоизученными страницами истории отечественной педагогики и образования. Различные аспекты его культурно-педагогического наследия, общественно-политические, философские взгляды отражены во многих исследовательских работах как в России, так и за рубежом. Исследование показало, что к настоящему времени в истории чувашской культуры образовалось и успешно развивается целое направление – яковлеведение, включающее достаточно широкий круг исследований и применение их результатов в жизни.

Просветительной деятельностью инспектора чувашских школ Казанского учебного округа И. Я. Яковлева (1875–1903) интересовались три последних императора Российского государства, председатель Совнаркома В. И. Ленин, многие отечественные и иностранные ученые, писатели, государственные и общественные деятели. Яковлевской тематике посвящены серия кинофильмов (в частности, один из них, «Дело его жизни», выпустил Центрнаучфильм (М., 1971, режиссер Д. Э. Дубинский)), ряд диссертаций (Н. Н. Андреева, М. Д. Василенко, А. Е. Земляков, Л. Н. Иванова, Н. Г. Краснов, И. А. Маркелов, С. С. Спиридонов, И. Я. Тенюшев и др.), монографий, сборников научных трудов по материалам конференций и множество статей в периодических изданиях.

Уникальная личность чувашского просветителя еще при его жизни вызывала в печати неоднозначные оценки. Высокопоставленные чиновники Министерства народного просвещения, а также министры Г. Е. Зенгер, А. Н. Шварц, Н. К. Кульчицкий, некоторые реакционно настроенные представители местного дворянства и духовенства (А. А. Головинский, Н. К. Деревицкий, М. Н. Теренин, Никандр (Симбирский епископ) и др.) обвиняли И. Я. Яковлева в сепаратизме, национализме. Тот же епископ считал его «пестуном инородческой обособленности, образованным хранителем своего родного племени» [7].

В 1903 г. после отстранения Министерством народного просвещения от должности инспектора чувашских школ Казанского учебного округа и упразднения самой должности И. Я. Яковлев был оставлен руководителем только своего детища – Симбирской чувашской школы (1868). Однако это событие не повлияло на мнения народных масс и передовой русской и чувашской интеллигенции (С. Ф. Платонов, Н. А. Бобровников, С. В. Чичерина, П. М. Миронов, М. Е. Евсеев, Д. Ф. Филимонов и др.), которые и в дальнейшем продолжали поддерживать общественно-просветительную и издательско-переводческую деятельность И. Я. Яковлева.

Обвинения и преследования не прекратились и после Октябрьской революции 1917 г. Консервативно настроенные чувашские интеллигенты обвиняли Яковлева совершенно необоснованно в русификации своего народа, в поддержке геополитического царского правительства. В апреле 1918 г. той же группе интеллигенции удалось добиться отстранения И. Я. Яковлева от руководства Симбирской чувашской учительской семинарией (1917). В это дело вмешался Наркомпрос, а председатель Совнаркома В. И. Ленин послал в Симбирск телеграмму в защиту И. Я. Яковлева, «50 лет работавшего над национальным подъемом чуваш и претерпевшего ряд гонений от царизма» [9].

Осенью 1919 г. с уходом И. Я. Яковлева на пенсию завершилась его полувековая широкая общественно-просветительная деятельность, которая, в свою очередь, явилась продолжением лучших традиций русского просветительства, представителей интеллигенции многонационального Российского государства. В новых общественно-политических условиях жизни труд И. Я. Яковлева оценили высоко. Например, А. В. Луначарский назвал его «великим организатором и практиком, беззаветно преданным своему народу» [17]. После создания Чувашской автономной области (1920) И. Я. Яковлев при участии сыновей Алексея и Николая составил задуманное еще в 1918 году завещание – обращение к родному народу. Изучение и анализ этого величайшего творения чувашского просветителя показывают, насколько по-отцовски мудры его заветы и советы соплеменникам, старшим и совсем юным: «Берегите семью: в семье опора народа и государства. (...) Будьте дружны между собой, избегайте мелких счетов и распрей (...). Верьте в силу мирного труда и любите его. (...). Счастье и успех придут ко всякому мирно и с любовью совершаемому делу» [3]. Эти советы и в реалиях современной жизни не теряют своей актуальности и ценности. Доктор исторических наук, профессор В. Д. Дмитриев, многие годы скрупулезно изучавший наследие Ивана Яковлевича Яковлева, в своей статье «О завещании И. Я. Яковлева чувашскому народу», высоко оценивая каждый завет просветителя чувашам, значимость каждого сказанного им слова, писал: «Завещание И. Я. Яковлева – это концентрированное выражение, квинтэссенция всей его полувековой деятельности по национальному подъему чувашей и их сближению с другими народами, сущности его просветительной, педагогической и воспитательной системы, программы дальнейшего возрождения, качественного совершенствования чувашской нации, приобщения ее к человеческим этическим ценностям» [3].

Изучение наследия И. Я. Яковлева в годы советской власти имело свои особенности. В 1928 г., в дни 80-летия со дня рождения И. Я. Яковлева, российские и чувашские руководители народного образования, общественность Чувашии положительно оценили значение его полувековой деятельности по просвещению чувашского народа. Была опубликована правдиво написанная монография М. П. Петрова (Тинехпи) об И. Я. Яковлеве и его детище – Симбирской чувашской учительской школе [12]. В 30-х гг. вновь усилилось отрицательное отношение к И. Я. Яковлеву. На сей раз оппоненты развернули против

него и некоторых его учеников идеологическую борьбу, объявив его миссионером, монархистом и врагом социализма, что противоречило исторической реальности. Подобные утверждения отразились даже в энциклопедических справочниках: «Яковлев был монархистом, ... типичным буржуазным культуртрегером» [1]. Однако их попытки очернить деятельность И. Я. Яковлева, их ревизионизм не имели успеха, не получили поддержку народных масс, в особенности учащейся молодежи.

Большое значение в упрочнении объективной оценки многогранной деятельности и общественно-политических, философских взглядов И. Я. Яковлева имела монография его сына, члена-корреспондента АН СССР, лауреата Государственной премии А. И. Яковлева «Иван Яковлевич Яковлев. 1848–1930» [5]. В ней содержится много ценных воспоминаний об отце, его ближайшем окружении, интересных фактов, сведений, описание событий, свидетелем которых был ее автор. Благодаря этой книге была восстановлена справедливость в оценке колоссального труда И. Я. Яковлева по просвещению, национальному подъему чувашского народа. Она в то же время ориентировала исследователей на всестороннее изучение наследия чувашского просветителя и его выдающихся учеников, среди которых были классики чувашской литературы, композиторы, деятели науки и искусства, выдающиеся педагоги, ученые и др.

Информация, полученная из литературы об И. Я. Яковлеве и его школе, свидетельствует о том, что изучение данной темы продолжилось и во второй половине XX века. Наиболее тщательные исследования по данной теме проводились в годы 100-летия Симбирской чувашской учительской школы (1968) и 100-летия новой чувашской письменности (1971) и сопровождались выходом в свет ряда монографий, множества научных и публицистических статей. Именно в эти годы профессор В. Д. Дмитриев в своей статье «И. Я. Яковлев – поборник сближения народов» [3] на основе тщательного анализа архивных источников и яковлеведческой литературы еще раз доказал ошибочность необоснованных суждений о просветителе: он не был ни сепаратистом и националистом, о чем твердило реакционное чиновничество и духовенство России, ни русификатором, в чем необоснованно обвиняли его чувашские эсеры; что он являлся лидером чувашского народа, вдохновителем его национального подъема, сторонником его равноправия с русским и другими народами России, дружественных отношений чувашей со всеми народами Поволжья и Приуралья [3]. В другой статье этого ученого убедительно раскрыто историческое значение просветительской деятельности И. Я. Яковлева [3]. В трудах В. Д. Дмитриева были отражены и малоосвещенные стороны личности И. Я. Яковлева. Так, например, в статье «И. Я. Яковлев в роли заведующего постройкой Гончаровского дома в Симбирске» В. Д. Дмитриев первым из яковлеведов на основе документальных данных подробно раскрывает деятельность И. Я. Яковлева как руководителя строительством памятника замечательному русскому писателю И. А. Гончарову – Гончаровского дома в Симбирске, характеризует его не в образе педагога, переводчика, а как опытного строителя. Будучи инспектором чувашских школ Казанского учебного округа, Яковлев постоянно занимался вопросами строительства школьных зданий. Под руководством педагога возводились умело спроектированные учебные корпуса Симбирской чувашской школы, сельскохозяйственная ферма, обустроивались их территории. «Выдающийся педагог заслуженно пользовался репутацией опытного строителя», – писал автор статьи и оценивал труд Яковлева следующим образом: «Чувашский просветитель Иван Яковлевич Яковлев, всю жизнь борющийся за приобщение родного народа к великой русской культуре, внес выдающийся

вклад в дело сооружения памятника знаменитому писателю И. А. Гончарову, блестяще справившись с обязанностями заведующего постройкой дома. Заслуги И. Я. Яковлева были отмечены благодарностями ученой архивной и строительной комиссий. Он в совершенстве знал строительное дело и был талантливым организатором в этой области, вносил исправления в проект в ходе строительства здания, заботился о высоком качестве, прочности, красоте и наибольших удобствах сооружения, был исключительно добросовестным, честным, экономным в расходовании средств, проявлял большую заботу об обеспечении техники безопасности во время строительства; в строительстве Гончаровского дома значительное участие приняли учащиеся Симбирской чувашской учительской школы, выполняя в своей столярной мастерской сложные заказы» [3]. На наш взгляд, это обстоятельство еще раз свидетельствует об уникальности и творческом складе личности И. Я. Яковлева, о широте спектра его деятельности.

Исследование показало, что особенно много литературы и источников вышло в свет в годы празднования 150-летия со дня рождения просветителя и 130-летия Симбирской чувашской школы (1998). Обзор публикаций говорит о том, что учеными, представляющими различные области знаний, разносторонне, многопланово, при помощи современных методов исследования освещена титаническая культурно-просветительская деятельность И. Я. Яковлева. Труды ученых свидетельствуют о признании новаторской сущности педагогической системы И. Я. Яковлева, о целесообразности творческого использования его педагогического наследия в современных условиях. Ученые высоко оценили заслуги И. Я. Яковлева, называя его создателем современной чувашской письменности, пионером просвещения инородцев Поволжского края, «Прометеем из чуваш» [8], патриархом чувашской культуры и просвещения, выдающейся фигурой в национальном просветительстве Поволжья и России. К примеру, академик Г. Н. Волков, раскрыв величие заслуг И. Я. Яковлева перед народом, называл его «человеком будущего» и подчеркивал, что невозможно перечислить благородные деяния Яковлева. «Этот блестящий мыслитель славен не новаторскими мыслями, хотя и их немало, – писал Г. Н. Волков – а историческими деяниями, не проектами на отдаленное будущее, а их реализацией сегодня, – делами, которые будут иметь значение и завтра. В теории, быть может, он уступает многим великим, а в практике – можно ли кого с ним равнять? Придется долго перебирать в исторической памяти народов, чтобы назвать равносильную фигуру... Он опередил свое время. Уйдя далеко вперед, решил многие проблемы будущего века» [2].

Особое место занимают труды «ведущей фигуры в яковлеведении» доктора педагогических наук, профессора Н. Г. Краснова, которым в результате многолетней кропотливой работы были собраны и проанализированы многочисленные ценные материалы и документы о жизни и деятельности выдающегося просветителя И. Я. Яковлева, его потомках и учениках. В монографиях Н. Г. Краснова (1976, 1992, 1998, 2007) наиболее полно и подробно отражены весь жизненный путь и общественно-просветительная деятельность И. Я. Яковлева, все его идеи и взгляды, дела и достижения, впервые была изучена и всесторонне обобщена педагогическая система чувашского просветителя, показаны ее роль в развитии образования нерусских народов дореволюционной России и интернациональный характер многогранного творчества педагога-просветителя. Отметим, что монография «Иван Яковлев и его потомки», переизданная в 2007 году, стала победителем Всероссийского конкурса региональной и краеведческой литературы «Малая Родина» в номинации «Люди нашего края» [6]. Такое признание научного издания

Н. Г. Краснова отчасти свидетельствует о том, что и ныне научный и общественный интерес к личности И. Я. Яковлева, к его богатому научно-педагогическому наследию не уменьшается. Хотя сам Иван Яковлевич с присущей ему природной скромностью вспоминал: «Признаться, я всегда был врагом популярности» [18]. В рамках нашего исследования особый интерес в этой книге представляет глава «И. Я. Яковлев за рубежом», где автором, наверное, единственным из яковлеведов, рассматривается оценка деятельности чувашского просветителя зарубежными учеными. «В отечественной и зарубежной литературе Иван Яковлевич Яковлев является самым признанным и непревзойденным ученым и выдающимся деятелем культуры из чувашей, – пишет Н. Г. Краснов. – Его же имя находится на первом месте по числу изданных о нем работ как в нашей стране, так и за границей. Наследие чувашского просветителя интересует более всего ученых Западной Европы и США... Иностранная литература, посвященная И. Я. Яковлеву, довольно богата. О нем писали историки, философы, филологи, педагоги, писатели, религиозные деятели» [7].

Из исследований Н. Г. Краснова известно, что в оценке исторических заслуг чувашского просветителя в зарубежной научной литературе во второй половине XX в. (М. Хартли, С. Вурм, И. Бенцинг, В. Коларц, Д. Крюгер и др.), как и в отечественной, установились два направления. Представители первого направления объективно оценивают и признают И. Я. Яковлева как прогрессивного деятеля истории культуры чувашского народа, а исследователи второго направления считают его русификатором, проводником идей христианства в среду сородичей. Большинство же представителей обоих направлений остановилось на мнении, что главная историческая заслуга И. Я. Яковлева состоит в создании им национальной школы, подготовке народных учителей, приобщении чувашей к русской культуре. В работах зарубежных ученых дана высокая оценка новаторской деятельности чувашского просветителя, показана его преданность делу народного образования [7]. Таким образом, существование различных оценок деятельности И. Я. Яковлева в иностранных научных публикациях свидетельствует о его международном признании.

В дни празднования 150-летия со дня рождения чувашского просветителя увидела свет монография «Слово об И. Я. Яковлеве», ставшая, по свидетельству ее автора И. В. Мукиной, третьей книгой, изданной об И. Я. Яковлеве на чувашском языке. В монографии исследуется переводческая деятельность Ивана Яковлевича, в особенности его работа по переводу «Библии» на чувашский язык. Отметим, что до 1992 г. эта важная сторона деятельности просветителя – его участие в христианском просвещении чувашей – не освещалась в печати. Цензура не пропускала такой информации [3]. В своей книге, высоко оценивая деятельность Яковлева в деле просвещения сородичей, И. В. Мукина отмечает: «Кунсър пушне тата çакă паха: И. Я. Яковлев христианство наукин историйёнче те халăхн чĕрĕ чĕлхипе паллаштаракан палăк лартнă. Ытти нумай халăх ку шая халĕ те çитеймен-ха» («Кроме этого, ценно следующее: и в истории христианства И. Я. Яковлев воздвиг памятник, который знакомит с живым языком чувашского народа. Многие народы до сих пор не достигли такого уровня» – перевод наш – И. Л.) [11].

Следует отметить, что немало публикаций о творчестве И. Я. Яковлева вышло в свет в дни празднования 160- и 165-летия со дня его рождения. В печати появились результаты исследований Л. А. Ефимова и Е. Л. Ефимова, в которых увидели свет многие до сих пор неизвестные и малоизвестные архивные материалы, посвященные истории развития женского педагогического образования в чувашском крае. В них авторы, опира-

ясь на современную методологию историко-педагогической науки, высоко оценивают разработанную и реализованную И. Я. Яковлевым в практической деятельности систему просвещения чувашского народа, вклад просветителя в подготовку женских педагогических кадров [4].

Особое место среди публикаций последних лет занимает монография Г. Н. Плечова «Формирование социально-просветительской личности И. Я. Яковлева» [14]. Здесь ученый-яковлевед на богатом документальном материале раскрывает этапы становления яркой и уникальной личности И. Я. Яковлева, обстоятельно рассматривает факторы, побудившие чувашского педагога выбрать тернистый путь служения родному народу.

Исследование показало, что, начиная со второй половины XX века по сегодняшний день, существенную долю яковлеведческой литературы составляют сотни газетных и журнальных статей об И. Я. Яковлеве и его многогранной просветительной деятельности, о Симбирской чувашской школе, об учениках этой школы. Статьи публиковались как на территории Чувашии, так и в местах компактного проживания чувашской диаспоры. В большинстве случаев авторы этих работ дают высокую оценку педагогическому творчеству И. Я. Яковлева, деятельности Симбирской чувашской школы. Вместе с тем в печати появлялись и появляются публикации, в которых выражается необъективная и необоснованная оценка личности И. Я. Яковлева, его деятельности и роли в просвещении чувашского народа. В связи с этим большой резонанс и особое уважение у ученых, педагогов и общественности вызвала опубликованная в периодической печати серия статей Г. Н. Плечова, направленных в защиту чести и достоинства педагогического творчества И. Я. Яковлева. В дальнейшем они изданы отдельной книгой. До него такой аргументированный отпор статьям, недостаточно опирающимся на исторические и документальные факты, архивные материалы, давали В. Д. Дмитриев, И. Я. Тенюшев и др. [3]. В частности, в статье «Творчество И. Я. Яковлева требует аргументированной оценки (О некоторых попытках принизить личность просветителя)», доказывая неправильность, некорректность высказанных суждений об И. Я. Яковлеве, Г. Н. Плечов дает высокую оценку чувашскому просветителю: «Еще при жизни И. Я. Яковлев был оценен как редкая, уникальная личность. Таковой его делали неповторимый путь в народное просвещение, широкие масштабы и выдающиеся результаты деятельности, достигнутые неутомимым трудом и борьбой, беззаветная любовь и служение родному народу и Отечеству. Он остается яркой, феноменальной фигурой в плеяде выдающихся людей Чувашии и России» [13]. На наш взгляд, подобная оценка является наиболее верной и обоснованной.

Резюме. Таким образом, и сегодня личность И. Я. Яковлева, его многогранная культурно-просветительская деятельность привлекают внимание отечественных и зарубежных деятелей. Исследование показало, что в современных условиях существуют различные взгляды на творчество чувашского педагога, гражданина, патриота И. Я. Яковлева.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большая советская энциклопедия.* – Изд. 1-е : в 65 т. Т. 65. – М. : Советская энциклопедия, 1931. – С. 461.
2. *Волков, Г. Н.* Модель школы будущего / Г. Н. Волков // Вестник Чувашского государственного педагогического института им. И. Я. Яковлева. – 1998. – № 2 (3). – С. 3–8.
3. *Димитриев, В. Д.* Просветитель чувашского народа И. Я. Яковлев : сб. ст. / В. Д. Димитриев. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2002. – 140 с.

4. *Ефимов, Л. А.* Вклад чувашского просветителя И. Я. Яковлева в подготовку женских педагогических кадров / Л. А. Ефимов, Е. Л. Ефимов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1(77). Ч. 1. – С. 44–48.
5. *Иван Яковлевич Яковлев. 1848–1930* / под ред. Ф. Н. Петрова. – Чебоксары : Б. и., 1948. – 200 с.
6. *Имя Ивана Яковлева навсегда останется в истории чувашского народа* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.chuvsu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=8052
7. *Краснов, Н. Г.* Иван Яковлев и его потомки / Н. Г. Краснов. – Изд. 2-е, доп. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2007. – 478 с.
8. *Кураков, Л. П.* Прометей из чуваш. Размышления о выполнении завещания И. Я. Яковлева / Л. П. Кураков ; предисл. И. А. Яковлева. – Изд. 3-е, доп. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1999. – 223 с.
9. *Ленин, В. И.* Симбирск. Председателю Совдепа // В. И. Ленин. Полное собрание сочинений. Изд-е 5-е : в 55 т. Т. 50. – М. : Политиздат, 1965. – С. 61.
10. *Лихачев, Д. С.* Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев ; сост. и общ. ред. Г. А. Дубровской. – Изд. 3-е. – М. : Детская литература, 1989. – 238 с.
11. *Мукина, И. В.* И. Я. Яковлев ҫинчен хунӑ ҫӑн сӑмах / И. В. Мукина. – Шупашкар : Руссика, 1998. – 249 с.
12. *Петров, М. П.* Чӑмпӑрти чӑваш шкулӑпе Иван Яковлевич Яковлев ҫинчен / М. П. Петров. – Шупашкар : Наркомпрос ЧАССР, 1928. – 95 с.
13. *Плечов, Г. Н.* Против искажений исторической правды об И. Я. Яковлеве / Г. Н. Плечов. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2014. – 128 с.
14. *Плечов, Г. Н.* Формирование социально-просветительской личности И. Я. Яковлева / Г. Н. Плечов. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2013. – 84 с.
15. *Указ Президента Российской Федерации В. В. Путина «О проведении в Российской Федерации Года культуры»* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://президент.рф/документы/17944>
16. *Федеральная целевая программа «Культура России (2012–2018 годы)»* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fcpkultura.ru/new.php?id=9>
17. *Государственный исторический архив Чувашской Республики.* – Ф. 447. – Оп. 1. – Д. 4. – Л. 6.
18. *Яковлев, И. Я.* Моя жизнь: Воспоминания / И. Я. Яковлев. – М. : Республика, 1997. – 696 с.

УДК 378.016:[373.2.016:81'246.2'271]

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
К КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

**CULTUROLOGICAL APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF PRESCHOOL
EDUCATION SPECIALISTS FOR COMMUNICATIVE AND LANGUAGE
DEVELOPMENT OF BILINGUAL CHILDREN**

Н. В. Иванова

N. V. Ivanova

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

Аннотация. В статье представлена концепция профессиональной подготовки студентов к коммуникативно-речевому развитию дошкольников-билингвов в культурологическом аспекте. На основе экспериментальной работы доказана необходимость формирования у будущих специалистов не только профессиональных, но и межкультурных, би- и полилингвальных, кросс-культурных компетенций. Рассмотрены условия, которые обеспечивают оптимальную реализацию общегосударственного и регионального заказа на профессиональную подготовку специалистов дошкольного образования и формирования у них необходимых профессиональных компетенций для коммуникативно-речевого развития детей-билингвов, раскрыт принцип диалога культур. Рассмотрены типы детского билингвизма, распространенные в Чувашской Республике.

Abstract. The article introduces the conception of professional training of students for communicative and language development of preschool bilingual children in culturological aspect. On the basis of experimental work the paper proves the necessity of formation of professional, cross-cultural, bilingual and polylingual, cross-cultural competencies at future specialists. The paper considers the conditions that ensure optimal implementation of the national and regional order for professional training of preschool education and formation of necessary professional competencies for communicative speech development of bilingual children, identifies the principle of the dialogue between cultures. The types of child bilingualism in the Chuvash Republic are considered.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, диалог культур, культурологический подход, дошкольники-билингвы, коммуникативно-речевое развитие, профессиональная компетенция.*

Keywords: *professional training, dialogue of cultures, culturological approach, bilingual preschoolers, communicative and language development, professional competence*

Актуальность исследуемой проблемы. В свете модернизации российского образования особую актуальность приобретают вопросы разработки инновационных технологий и подходов к профессиональному становлению студентов [6], [9], их оптималь-

ной готовности к решению целей и задач билингвального образования дошкольников в условиях диалога культур и многоязычия. В этом случае особо остро встает проблема разработки и реализации культурологического подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов дошкольного образования с учетом основного содержания национально-регионального компонента образования в вузе [7].

Материал и методика исследований. В исследовании применены следующие методологические подходы: системный, личностный, деятельностный, полисубъектный (диалогический), культурологический, этнопедагогический. В соответствии с логикой научного исследования в работе использован комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать объект изучения (изучение педагогического опыта, теоретический обзор и анализ научно-практических исследований). В данной работе представлены результаты анкетирования студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование», с помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» [12], разработанного Г. У. Солдатовой, О. А. Кравцовой, О. Е. Хухлаевым и Л. А. Шайгеровой для выявления общего уровня толерантности.

Результаты исследований и их обсуждение. Культурологический подход, выбранный нами в качестве системообразующей единицы концепции профессиональной подготовки студентов, обеспечивает оптимальную реализацию общегосударственного и регионального заказа на профессиональную подготовленность [7] специалистов дошкольного образования и формирования у них профессиональных компетенций [6], [9] в соответствии с национально-региональным содержанием профессионального образования [7].

По мнению А. Н. Галагузова, культурологический подход в образовательной деятельности «представляет собой интегративный метод системной организации целостного образовательного процесса, обуславливающий специфические требования к отбору содержания и технологий, а также созданию целесообразных педагогических условий образования в соответствии с концептуальными положениями, обеспечивающими формирование личности обучающегося как субъекта культуры на основе культурной преемственности» [4]. Суть данного подхода состоит в том, что в образовании и воспитании подрастающего поколения приоритет отводится культуре. В процессе образования обучающийся, изучая культуру, проживает ее как свой образ жизни и деятельности, воспринимает как определенную культурную среду и продолжает ее развивать. Именно поэтому культурологический подход к профессиональной подготовке студентов способствует учету их национальных, религиозных особенностей и создает условия для сближения образования с их жизнью. Каждая культура обладает своим уровнем и ценностями, с учетом которых следует обучать и воспитывать подрастающее поколение в диалоге с другими культурами.

Данный подход позволит нам выстроить концепцию профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования так, чтобы помочь им стать профессионально мобильными, способными достаточно быстро и эффективно овладеть новыми компетенциями, необходимыми в связи с международной интеграцией российского образования.

Известно, что наша страна характеризуется таким типом культуры, который является продуктом взаимодействия различных этнических культур. В философской и культурологической литературе такие культуры называют «стыковыми», или «пограничны-

ми» культурами [11]. Характерными чертами культуры нашей страны являются полиэтничность, поликонфессиональность, диалогичность культур, толерантность, открытость, культурный релятивизм и т. д.

Чувашская Республика относится к тем регионам, где в течение многих веков происходило активное взаимодействие различных культур. В чувашской культуре наиболее ярко проявляются черты «пограничной культуры». Это билингвизм и многоязычие, поликонфессиональность, множественность этносов, этнотерпимость, открытость, способность к продуктивному диалогу и пр. По итогам Всероссийской переписи населения в Чувашии в 2010 г. выявлено 115 национальностей (более 1,251 млн опрошенных жителей). В целом в республике отчетливо проявляются четыре наиболее многочисленных национальные группы (их численность превышает 5 тыс. человек): чуваша (титульная нация составляет 814,8 тыс. человек, или 67,7 % от общей численности населения региона), русские (323,3 тыс. человек, или 26,9 %), татары (34,2 тыс., или 2,8 %) и мордва (13 тыс., или 1,1 %) [14].

Согласно тем же данным, в Чувашии проживают 1417 белорусов (или 0,12 % от общего количества опрошенного населения в регионе), 1290 армян (0,11 %), 891 азербайджанец (0,08 %), 644 таджика (0,05 %), 602 цыгана и 565 узбеков (по 0,05 %), 404 немца и 461 молдованин (по 0,04 %), 332 удмурта, 317 евреев и 295 башкир (по 0,03 %), 240 грузин и 190 казахов (по 0,02 %), 127 чеченцев, 166 греков и 117 поляков (по 0,01 %), 90 арабов, 81 кореец, 72 литовца, 22 эстонца, 14 вьетнамцев, 6 китайцев, 5 британцев, по 3 японца и американца. К социоэтнической группе казахов относятся 60 человек. В ходе переписи 352 человека (или 0,03 % от всех опрошенных в республике) указали «другие ответы о национальной принадлежности». В частности, 75 жителей Чувашии назвали себя по национальности «россиянами», 50 – «метисами», примерно по 30 человек – «дагестанцами», «гвинейцами» и «ангольцами». В республике также живут 11 «булгар», считающих себя потомками жителей Волжской Булгарии. В списке «других ответов» также указан один «израильтянин» и один «мексиканец», также по одному представителю таких народностей, как агулы, горские евреи, ительмены, камчадалы, караимы, коряки, монголы, ненцы, поморы, саамы, селькупы, удины, финны-ингерманландцы, хорваты, цахуры, черкесы, шорцы, эвенки, эвены и эскимосы [14].

Наиболее распространенными языками в республике являются русский (1191790 чел.), чувашский (683508 чел.), английский (47739 чел.), татарский (33948 чел.), немецкий (14509 чел.), мордовский (9614 чел.), французский (2834 чел.), армянский (1058 чел.) и язык глухих (1186 чел.). Редкими языками, но используемыми в речи, являются рутульский, селькупский, тайский, эвенкский, ненецкий, вепсский, удинский, абазинский, адыгейский, амхарский, чукотский, бенгали и др.

Приведенные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что в Чувашской Республике преобладает национально-русское двуязычие: чувашско-русское, татарско-русское, мордовско-русское и др. Другой тип двуязычия, который предполагает знание русскими других языков (русско-чувашское и т. п.), распространен значительно реже. В нашей республике преобладает неполный тип билингвизма, характеризующийся рецептивностью или репродуктивностью, смешением двух языков, опосредованностью, субординативностью. В сельской местности двуязычие носит пассивный характер, в городах – активный. Применительно к условиям национальных образовательных учреждений двуязычие рассматривается в узком смысле. Обучение и воспитание ребенка про-

ходит в условиях последовательного билингвизма. Проблемами исследования чувашско-русского двуязычия и обучения детей билингвизму в образовательных учреждениях занимались такие видные ученые нашей республики, как Г. А. Анисимов, М. К. Волков, М. М. Михайлов, З. Ф. Мышкин, А. П. Никитин и др.

В последнее время все более остро поднимаются вопросы раннего развития детского двуязычия. По данным многих исследователей, координативная форма двуязычия является наиболее безопасной для развития интеллекта и речи ребенка. Эта форма двуязычия появляется тогда, когда ребенок в семье слышит и русскую, и родную речь одновременно и с самого начала учится говорить на них. Однако при этом важно помнить главное правило: конкретный язык должен быть соотнесен с конкретным человеком. Изучаемые языки не должны смешиваться [3]. Необходимо развивать у детей-билингвов коммуникативно-речевые умения на основе сопоставительного метода [8].

Очень часто встречается и другой тип детского двуязычия – субординативный (подчиненный). При таком двуязычии ребенок вначале учится одному языку. Только после приобретения определенных коммуникативных умений и навыков на первом языке начинает овладевать вторым языком. Этот тип детского билингвизма наиболее распространен в Чувашской Республике [3]. Важно помнить о том, что при формировании этого типа билингвизма первый язык невозможно полностью исключить из постоянного обихода ребенка без риска задержки развития интеллекта ребенка.

Известно, что в нашей стране современные дошкольные учреждения характеризуются пестрым национально-языковым составом. Этот факт вызывает у работников дошкольных учреждений определенные трудности при организации воспитательно-образовательной работы с детьми, так как приходится учитывать культурно-языковую специфику развития ребенка.

Как показало исследование, среди студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование», преобладают чувашскоязычные студенты со знанием русского языка. Затем – русскоязычные, не владеющие чувашским языком, татароязычные со знанием русского. Есть и студенты-марийцы со знанием русского, туркмены с плохим знанием русского языка и др. Наиболее распространенными родными языками студентов являются русский, чувашский, татарский и мордовский языки. Однако среди неродных языков наибольшее распространение получили английский, немецкий, французский языки.

Нами был проведен опрос студентов с использованием экспресс-опросника «Индекс толерантности» [12] для определения их отношения к различным социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим) и коммуникативных установок (уважения к мнению оппонентов, готовности к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству).

В опросе приняло участие 35 студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование» (15 – студенты 4 курса, 20 – студенты 3 курса). 33 человека (93, 3 %) показали средний уровень толерантности, 2 студента (6,7 %) имеют высокий уровень толерантности. Примечательно, что среди испытуемых не обнаружено студентов с низким уровнем толерантности.

Для 93,3 % респондентов характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя терпимо, в других проявляют интолерантность. Только 6,7 % испытуемых обладают выраженными чертами то-

лерантной личности (102 и 105 баллов). Следует отметить, что результатов, приближающихся к верхней границе высокого уровня (больше 115 баллов), не выявлено. Среди испытуемых не зафиксировано размывания «границ толерантности», то есть не выявлено студентов с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию. Важно отметить также, что респонденты не проявляли высокую степень социальной желательности.

Таким образом, пристальное внимание необходимо обратить на повышение уровня толерантности к различным социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим), к людям иной расы и этнической группы, к собственной этнической группе. Выявленные результаты подтверждают, что необходимо систематически проводить работу по формированию у студентов языковой, коммуникативной, межкультурной, билингвальной или полилингвальной, кросс-культурной компетентностей, которые обозначены в ФГОС ВПО по направлению 050100 Педагогическое образование, профилю «Дошкольное образование» [13]. Так, у будущих специалистов должны быть сформированы следующие компетенции: ОК 1 (культура мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения); ОК 2 (способность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы); ОК 3 (способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества); ОК 7 (готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе); ОК 14 (готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям); ОК 15 (способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества); ПК 10 (способность к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности); ПК 11 (способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности) и др.

Итак, анализ и применение современных тенденций профессиональной подготовки в высшей школе возможен только на основе концепции диалога культур. Однако идея диалога культур не нова и ее основные положения были разработаны еще М. М. Бахтиным, В. С. Библером и др. Проблемами диалога занимались Сократ, Платон, Аристотель, И. Кант, И. Фихте, Ф. Шеллинг, Л. Фейербах, И. Гердер, М. Бубер, Ф. Гогартен, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюсси, Г. Коэн, Ф. Эбнер, Л. Щерба, Л. Якубинский, Х. Гадамер, Х. Гуссерль, М. Мамардашвили, М. Хайдеггер, А. Аверинцев, М. Лакшин, Ю. Лотман, А. Моль, В. Боров, К. Леви-Стросс, Г. Хершковец, С. Артановский, С. Артюнов, Б. Ерасов, Л. Ионин, Н. Иконникова и др. Так, М. Бахтин [1] наметил новую методологию гуманитарного знания, утвердил центральное значение диалога в культуре, многоголосие культур, способствовал появлению ряда исследователей диалога культур. Появилась «школа диалога культур» (В. Библер) [2].

По мнению многих исследователей, «гуманитарное мышление» равнозначно «диалогическому мышлению», и с этим нельзя не согласиться.

Диалог понимается в разных смыслах: узком и широком. В узком смысле диалог – это особый вид коммуникации, который строится в форме разговора или беседы двух и более лиц. В более широком смысле понятие диалога распространяется на культуру в це-

лом («диалог как бытие культуры... встреча культур... взаимопонимание культур»). В этом смысле диалог понимается как аспект межкультурного взаимодействия и общения. В. Библер, в частности, рассматривает диалог как «особую характеристику разума» нового времени [2].

Реальное содержание диалога, по утверждению А. А. Гордиенко, зависит от конкретных типов (модусов) культуры, на основе которых этот диалог осуществляется (общества закрытые – открытые, традиционные – модернизированные и т. д.) [5].

При определении перспектив диалога культур в профессиональной подготовке надо учитывать такие изменения в обществе, как: 1) исчерпанность двухполюсной организации глобального геополитического пространства; 2) ослабление регулирующей роли универсальных институтов международных взаимодействий (международного права, ООН, рост культурного разнообразия мира и формирование массовых поликультурных сообществ, прогрессирующая десекуляризация мира и распространение фундаменталистских идеологий, повышение роли этнической, конфессиональной и цивилизационной принадлежности в качестве источника самоидентификации индивида); 3) информационная революция в средствах массовой коммуникации и др. [10].

По утверждению большинства специалистов, в эпоху глобализации диалог культур претерпевает сложные перемены. Они выражаются в его полноте, эффективности и субъектности основных участников. Отмечаются культурное и языковое обеднение коммуникативной практики, мозаичность и постоянно меняющаяся картина мира, замещающая базовые ценностно-смысловые доминанты, снижение преемственности традиций и связанности знаний, односторонность, рационализация коммуникативной практики в пользу чисто инструментальных ценностей, замещение живой речи (выяснения истины) как основного формата общения форматами бюрократических процедур, манипулятивных воздействий или электронного квазиобщения [10].

Резюме. Проведенное исследование показало, что практическое решение задач профессиональной подготовки будущих специалистов по вопросам развития у дошкольников коммуникативно-речевых умений на неродном языке во многом зависит от понимания необходимости и важности сопоставительного изучения контактирующих языков и культур. Естественно, что в этом процессе принцип диалогичности культур становится ключевым и основополагающим.

Важно сформировать у будущих педагогов представление о том, что диалогичность предполагает сопоставление национальных ценностей и выработку понимания того, что собственное этнокультурное сосуществование невозможно без уважительного и бережного отношения к ценностям других народов. Проблемы дву- и многоязычия, механизмов формирования активного билингвизма должны составить основную базу профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования.

Будущий специалист дошкольного образования должен быть универсальным специалистом. Сегодня стало очевидным, что главным в профессиональной подготовке специалистов становится не количество знаний, а способность решать проблемы, уметь проявлять себя в непредвиденных ситуациях. Следовательно, для профессиональной уверенности и мобильности будущему специалисту дошкольного профиля необходимы инструментальные знания, практические навыки и прагматическое мышление.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 412 с.
2. *Библер, В. С.* От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
3. *Бычкова, Н. В.* Развитие у чувашских детей дошкольного возраста навыков русской устной речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Бычкова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2005. – 24 с.
4. *Галагузов, А. Н.* Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы [Электронный ресурс] / А. Н. Галагузов. – Режим доступа : http://www.ceninaku.ru/page_22762.htm
5. *Гордиенко, А. А.* Человек и природа: становление коэволюционного взаимодействия : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / А. А. Гордиенко. – Новосибирск : Институт философии и права, 1998. – 22 с.
6. *Иванова, Н. В.* Научные аспекты профессиональной подготовки студентов к формированию билингвальной компетентности у дошкольников в поликультурной среде / Н. В. Иванова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 4 (80). Ч. 1. – С. 72–76.
7. *Иванова, Н. В.* Общий подход к реализации национально-регионального компонента содержания профессиональной подготовки будущих специалистов для билингвального образования дошкольников [Электронный ресурс] / Н. В. Иванова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/119-14923>
8. *Иванова, Н. В.* О роли сопоставительного метода в подготовке специалистов по коммуникативно-речевому развитию дошкольников-билингвов в условиях диалога культур / Н. В. Иванова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 2(32). Ч. II. – С. 99–101.
9. *Иванова, Н. В.* Профессиональная подготовка студентов к формированию билингвальной компетентности у дошкольников в поликультурной среде / Н. В. Иванова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 6. – С. 105–106.
10. *Панарин, А. С.* Философия политики / А. С. Панарин. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 284 с.
11. *Померанц, Г.* Выход из трансa / Г. Померанц. – М. : Юрист, 1995. – 575 с.
12. *Почебут, Л. Г.* Кросс-культурная и этническая психология / Л. Г. Почебут. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
13. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению 050100 Педагогическое образование профиль «Дошкольное образование»* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.petrsu.ru/Abit/doc_FGOS/050100.62.pdf
14. <http://www.regnum.ru/news/polit/1600066.html#ixzz3LZHQy68K>

УДК 37.014.15:37.014.523

**АНАЛИЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ АКТОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
КОНФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ***

**ANALYSIS OF NORMATIVE LEGAL ACTS THAT ENSURE
CONFESSION ORIENTED EDUCATION
IN THE RUSSIAN FEDERATION**

О. В. Кириллова¹, Т. В. Кириллова², Э. Н. Игорева³

O. V. Kirillova¹, T. V. Kirillova², E. N. Igoreva³

¹ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары

²ФКОУ ВПО «Академия права и управления Федеральной службы
исполнения наказаний (Академия ФСИН России)», г. Рязань

³МБОУ «СОШ № 2», г. Чебоксары

Аннотация. Духовное возрождение населения России привело к повышению интереса к религии, к изменению религиозного сознания народа. Приобщение в образовательных учреждениях детей и молодежи к религиозным ценностям обусловлено тем, что это способствует воспитанию гражданственности, патриотизма, любви к Родине, семье. Однако в научной литературе выражается обеспокоенность отсутствием четких юридических границ между церковью и государством. Учитывая образовательные запросы граждан, нужно обеспечивать духовную безопасность России. Также возникает необходимость приведения российского законодательства в соответствие с нормами и принципами международного права. В статье представлен анализ нормативно-правовых актов обеспечения конфессионально ориентированного образования в Российской Федерации, проанализирована их региональная специфика.

Abstract. Spiritual revival of Russia's population has led to increasing interest in religion, change of the religious consciousness of the people. Inclusion of children and youth into religious values in educational institutions is due to the fact that it promotes civic education, patriotism, love for the country, family. However, scientific literature expresses the concern about the lack of clear legal boundaries between the church and the state. Taking into account the educational needs of citizens, the need for spiritual security should be provided. Russia needs to bring the Russian legislation into conformity with the norms and principles of international law. The paper presents the analysis of legal acts providing confession oriented education in the Russian Federation, analyzes their regional specificity.

Ключевые слова: образование, воспитание, образовательное учреждение, нормативно-правовые акты, религия, конфессии, конфессионально ориентированное образование.

Keywords: education, upbringing, educational institution, laws and regulations, religion, confession, confession oriented education.

* Публикация подготовлена при поддержке РГНФ, проект № 14-16-21023

Актуальность исследуемой проблемы. В конце XX в. в нашей стране отношение к религии принципиально изменилось. Церковь перестала восприниматься как явление прошлого. Религиозные объединения и, в первую очередь, Русская православная церковь воспринимаются государством как равноправные субъекты социальных отношений.

В свою очередь, в области образования также изменилось отношение к религии. Ученые и практики пришли к выводу, что знания основ религии, религиозные принципы могут и должны эффективно использоваться в области образования.

Анализируя те нравственные ценности, которые преобладают у молодого поколения, мы понимаем, что огромный пласт исторического и культурного наследия народов России может быть потерян безвозвратно без определенного уровня знаний молодежи о религиозной культуре.

Однако естественным является поиск ответа на вопрос, как и с помощью каких средств использование знаний о религии в учебно-воспитательной деятельности школы будет наиболее эффективным. Также актуален вопрос о границах влияния религиозного содержания на образовательный процесс. Анализ документов, составляющих конституционно-правовую базу обеспечения свободы совести в сфере образования, позволяет в определенной мере разрешить данный вопрос.

Материал и методика исследований. Материалом исследования выступили документы, составляющие конституционно-правовую базу обеспечения свободы совести в области образования. Нами были использованы методы как общенаучные, так и психолого-педагогического исследования: анализ, синтез, сравнение, сопоставление.

Результаты исследований и их обсуждение. Концепция духовно-нравственного развития, разработанная А. Я. Данилюком, А. М. Кондаковым, В. А. Тишковым, является основой федерального государственного стандарта второго поколения, внедренного в учебно-воспитательный процесс. Авторы отмечают, что духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина России является ключевым фактором развития страны, обеспечения духовного единства народа и формирования объединяющих его моральных ценностей [6].

Несмотря на многообразие толкований термина «образование», сущность его остается неизменной: ученик есть объект приложения педагогических усилий в системе «субъект-объектных» отношений, а учебный процесс есть условие, где это усилие реализуется. Существует несколько подходов к конструированию содержания среднего общего образования.

1. Культурологическая модель содержания образования обеспечивается целостным блоком культурного опыта, подлежащего усвоению с целью обеспечения преемственности в развитии общества путем сохранения народных традиций, обычаев, преумножения культурных достижений в различных сферах жизни и деятельности людей.

2. Личностно ориентированная модель построения содержания образования нацеливается на структуру личностных качеств людей, где отражаются основные аспекты их жизнедеятельности, соответствующие системе ценностей, принятой в том или ином обществе, государстве.

3. Деятельностная модель конструирования содержания образования предполагает следующие виды деятельности: интеллектуальную, практически преобразующую, когнитивную, коммуникативную, эстетическую и др.

4. Компетентностная модель проектирования содержания образования опирается на систему компетенций человека, соответствующего современным требованиям к развитию личности, к профессиональной деятельности специалиста.

В настоящее время интерес к вопросам теории изучения и освоения обучающимися основ знаний о духовно-нравственных ценностях религии в образовательной деятельности школы возрастает, то есть мы говорим о культурологической модели содержания образования. Появляются теоретические научные работы и методические разработки, в частности, работы М. Н. Костиковой, Н. М. Романенко, теоретическое и экспериментальное исследование И. В. Метлика [7, 213]. При всех различиях и особенностях основных мировых религий в их основе лежат базовые нравственные и духовные ценности: милосердие, взаимопомощь, правда, справедливость, уважение к старшим, идеалы семьи и труда [3], [4], [8]. Например, И. В. Метлик утверждает, что уважение прав личности на свободу совести и вероисповедания создает условия для того, чтобы приобщить обучающихся к ценностям мировой и национальной культур [7]. Предлагается включать элементы религиоведения в ряд гуманитарных предметов или выделять в особую учебную дисциплину.

Однако мы считаем, что преподавание дисциплин религиозной направленности должно соответствовать светскому характеру образования (статья 2 Закона РФ «Об образовании»). То есть система образования и воспитания не должна ставить задачи формирования определенного мировоззрения.

На протяжении многих веков на Руси господствовало религиозное мировоззрение. Оно стремилось оторвать людей от земных благ, оставляя им только небо и загробную жизнь. С этим не могли мириться нерусские народы, предпочитающие свою прежнюю веру (язычество). Церковь сегодня стремится стать главным духовным наставником России. Однако это таит огромную опасность, так как создает реальную угрозу подмены истинной духовности духовностью религиозной. В процессе своего становления и распространения религия приспосабливается к национальным условиям и особенностям, интегрирует черты быта, традиций, культуры этноса. Поэтому у людей национальное сознание нередко сочетается с религиозным сознанием: верованиями и обрядами. Этнопедагогическая система духовного развития личности всегда и во все времена, по нашему глубокому убеждению, была у каждого народа и направлена на приумножение интеллектуальных и физических сил и энергии у подрастающего поколения, вдохновение его на творческий труд и развитие у него достаточной интеллигентности в широком смысле слова. В любой благочестивой семье, коллективе и обществе традиционная система духовно-нравственного воспитания детей и юношества процветает и обогащается новыми подходами к формированию в человеке добрых качеств.

Религиозность – это еще не есть духовность в подлинном смысле этого слова. В нашем будущем мировоззрении основой должны быть, кроме общечеловеческих и национальных ценностей, и другие ценности, такие, как вера, надежда, любовь, историческая память, будущее России, благосостояние народа.

Следует отметить, что роль религии в становлении и развитии национального самосознания далеко не однозначна. С одной стороны, мировые религии ущемляют национальное самосознание, несут в себе культуру, чуждую многим нациям, исповедующим ее; с другой, являются объединяющим фактором народов, принадлежащих к одной и той же конфессии. Часто национальная обособленность опирается на религиозный сепаратизм, национальный эгоизм дополняется конфессиональным снобизмом.

Для смягчения этих противоречий необходимо установить оптимальные взаимоотношения между государством и церковью, заполнить информационную нишу, связанную с позитивными сторонами взаимодействия национального и религиозного.

Объективные процессы включения знаний основ религии в учебно-воспитательную деятельность светской школы сопровождаются противоречиями, вызывают серьезные дискуссии, требуют научного теоретического осмысления, которое обеспечило бы такое изменение и обновление содержания учебно-воспитательной деятельности, при котором учитываются законные права и интересы всех участников образовательных отношений [1].

Приведем нормативно-правовые документы, которые составляют конституционно-правовую базу обеспечения свободы совести в области образования, ратифицированные в Российской Федерации: международные законодательные акты, Конституция РФ, федеральные законы об образовании, свободе совести и религиозных объединениях. В 90-е гг. XX в. в России была проведена большая работа по пересмотру и изменению вероисповедной политики государства и приведению ее правовых основ в соответствие с нормами международного права. В настоящее время конституционно-правовую базу образования составляют такие документы, как «Всеобщая декларация прав человека», «Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах», «Международный пакт о гражданских и политических правах». Особое значение в контексте темы исследования имеют «Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии или убеждений», «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования», «Конвенция о правах ребенка» [10], [9, 56–57].

Необходимо учитывать, что сосуществование религий в некоторых ситуациях возможно, но в других ситуациях оно может вызывать серьезные конфликты. Обычно свобода вероисповедания признается как основное право граждан. Открытым, однако, остается вопрос о том, насколько религиозная свобода может распространяться на другие сферы жизни: образование, культуру, политику. Для того чтобы оптимально решать проблемы религии, правительство должно располагать фактами, связанными с такими вопросами, как: 1) придерживается ли группа меньшинства той же религии, что и группа большинства или она имеет другую религиозную принадлежность (если да: является ли эта религия частью религиозного течения, существующего в других странах); 2) совместимы ли религии большинства и меньшинства или их сосуществование вызывает напряженность; 3) рассматривает ли группа большинства религию меньшинства как угрозу для своего благополучия или нет; 4) имеют ли место регулярные контакты политических деятелей с религиозными лидерами групп большинства и меньшинства. В последние десятилетия серьезное опасение вызывает духовное самочувствие российского народа, особенно подрастающего поколения. Требуется творческий созидательный диалог культур, так как становление гражданского общества невозможно без соблюдения интересов всех граждан государства, независимо от их национальной и религиозной принадлежности.

Таким образом, в названных международных документах подчеркивается неотъемлемое право ребенка на свободу совести и вероисповедания, на получение образования, на пользование ценностями культуры вне зависимости от отношения к религии [2].

В отечественном законодательстве закреплено право на свободу совести. Так, в ст. 14 Конституции РФ определено, что Российская Федерация – светское государство, следовательно, никакая религия не может являться государственной [5]. В феврале 1999 г. в Министерстве образования РФ по предложению Московской патриархии была создана светско-религиозная комиссия по образованию [11, 15].

Однако следует отметить, что образование, имеющее светский характер, должно акцентировать свое внимание на начальных представлениях о религии, при этом глубоко не проникая в основы религиозного учения. Следовательно, содержание дисциплин должно носить скорее религиозно-познавательный характер.

Анализ нормативных актов субъектов Российской Федерации показывает их направленность на региональные особенности, национально-конфессиональную структуру. К таким документам мы относим «Протокол о намерениях между Министерством образования Российской Федерации и Отделом религиозного образования и катехизации и Православным Педагогическим Обществом» и «Договор о сотрудничестве Министерства образования Российской Федерации и Московской патриархии Русской Православной Церкви». В Чувашии 9 февраля 2010 г. было подписано «Соглашение о сотрудничестве в сфере духовного и нравственного воспитания детей и молодежи между Министерством образования и молодежной политики Чувашской Республики и Чебоксарско-Чувашской Епархией. В качестве обеспечения религиозной безопасности необходимо установить уголовную ответственность за обучение религии без согласия родителей.

Резюме. Анализируя нормативно-правовые акты, мы пришли к выводу, что светский характер образования в российской школе не означает его антирелигиозной направленности, но заключается в обеспечении организационно-правовой независимости школы от религиозных организаций при освоении учащимися знаний о религии, включая углубленное изучение отдельных религий по выбору учащихся или их родителей.

Нормативно-правовые документы по реализации национально-регионального компонента как содержательного и социально-средового фактора формирования самосознания обучающихся включают право ребенка на свободу совести и вероисповедание, на получение образования, пользование ценностями культуры вне зависимости от отношения к религии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Игорева, Э. Н.* Интеграция светского и конфессионального образования в современной школе / Э. Н. Игорева // Социальная детерминированность образования общесовременными процессами общественного развития : сб. труд. I Междунар. очно-заочной науч.-практ. конф. – М. ; Чебоксары : АПСН, 2011. – С. 68–70.
2. *Игорева, Э. Н.* Конфессионально ориентированное образование и современная школа / Э. Н. Игорева // В мире научных открытий. – 2011. – № 93 (21). – С. 677–686.
3. *Игорева, Э. Н.* Проблема освоения в светской школе знаний о религии / Э. Н. Игорева, О. В. Кириллова // Вестник Чувашского университета. – 2011. – № 4. – С. 112–121.
4. *Кириллова, О. В.* Гуманистические идеи в системе образования Западной Европы в эпоху Возрождения, их роль в духовно-нравственном становлении учащихся / О. В. Кириллова, Л. Е. Васильева, А. Г. Соловьев // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 2 (74). Ч. 2. – С. 164–168.
5. *Козырев, Ф. Н.* Религиозное образование в светской школе. Теория и международный опыт в отечественной перспективе / Ф. Н. Козырев. – СПб. : Апостольский город, 2005. – 636 с.
6. *Концепция* духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Проект [Электронный ресурс] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков // Вестник образования. – 2009. – № 17. – Режим доступа : <http://www.vestnik.edu.ru/proect.html>
7. *Метлик, И. В.* Интеграция знаний о религии в учебно-воспитательной деятельности светской школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. В. Метлик. – М., 2005. – 50 с.
8. *Об образовании* : федер. закон от 10 июля 1992 г. № 3266-1. – 2-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 52 с.
9. *О свободе совести, вероисповеданий и религиозных объединениях* : российские и международные правовые документы / сост. Ю. П. Зуев и др. – М. : МАРС, 1996. – 64 с.
10. *Религия и закон* : конституционно-правовые основы свободы совести, вероисповедания и деятельности религиозных организаций : сб. правовых актов с коммент. / сост. А. О. Протопопов. – М. : Паллада ; Ново-Косино, 1996. – 112 с.
11. *Фельдштейн, Д. И.* Психология взросления / Д. И. Фельдштейн. – М. : Флинта, 1999. – 672 с.

УДК 378.147:005.5

**ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ
МОДЕЛИ «ЭКСЕЛЛЕНС» В ОЦЕНОЧНЫХ ПРОЦЕДУРАХ**

**THEORETICAL DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL AND TECHNOLOGICAL
«EXCELLENCE» MODEL IN ACCREDITATION PROCEDURES**

О. А. Матвеева

O. A. Matveeva

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

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ применения нового концепта «экселленс» в системе оценки высшего образования, обоснованы организационно-педагогические условия реализации подхода «экселленс» в оценочных процедурах. В работе описана организационно-технологическая модель реализации концепта «экселленс» в процессе аккредитации образовательных программ высшего образования, реализованная в работе агентства в сфере гарантии качества высшего образования автономной некоммерческой организации (АНО) «Национальный центр общественно-профессиональной аккредитации».

Abstract. The article introduces a theoretical analysis of application of the new concept «excellence» in the system of evaluation of higher education, substantiates the organizational and pedagogical conditions of implementation of «excellence» approach in accreditation procedures. The paper also describes the organizational and technological model of realization of «excellence» concept in the process of accreditation of educational programmes of higher education, which was implemented in the work of accreditation agency in the sphere of quality assurance of higher education of autonomous nonprofit organization «The National Centre for Public Accreditation».

Ключевые слова: *экселленс, высшее образование, оценка образовательных программ, профессионально-общественная аккредитация.*

Keywords: *excellence, higher education, evaluation of educational programmes, public accreditation.*

Актуальность исследуемой проблемы. Повышенное внимание со стороны государства, академического и профессионального сообществ к вопросам независимой оценки качества высшего образования является общей тенденцией для всех развитых стран мира. Независимая оценка качества образования зафиксирована в законодательстве Российской Федерации как общественная и профессионально-общественная аккредитация.

Сложившаяся в России жесткая система требований к вузам со стороны государства, выраженная в лицензионных и государственных аккредитационных требованиях, с одной стороны, регламентирует деятельность вузов, с другой – стимулирует их к поиску новых форм оценки качества образовательных программ.

Под концептом «экселленс» в широком смысле понимается совершенствование образовательного процесса с целью превышения уровня, отраженного в нормативно-установленных стандартах, и, как следствие, повышение конкурентоспособности вузов.

Экселленс (применительно к программе как объекту оценки) – это демонстрация образовательной программой таких характеристик, которые позволяют программе не

только выполнять и превосходить минимальные требования со стороны государства (в форме федерального государственного образовательного стандарта), но и проходить широкое общественное обсуждение (с участием представителей академического и профессионального сообществ) и внешнюю экспертизу.

Подход «экселленс» выступает в качестве нового инструмента оценки качества высшего образования и не перекрывает существующие инструменты оценки: мониторинг, рейтинг, аккредитацию и бенчмаркинг.

Необходимость разработки модели, которая основана на принципиально новом механизме в оценочных процедурах, обуславливает актуальность исследования в научно-теоретическом аспекте. Теоретическим обоснованием модели «экселленс» в оценочных процедурах является теория мотивации достижений. В научно-методическом плане актуальность исследования связана с необходимостью обоснования теоретических основ нового явления в системе оценки высшего образования.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на базе АНО «Национальный центр общественно-профессиональной аккредитации» и некоммерческого партнерства «Гильдия экспертов в сфере профессионального образования» [8]. Его целью явилась разработка теоретической модели реализации подхода «экселленс» в системе оценки образовательных программ.

В процессе работы был использован следующий комплекс методов: анализ научно-методической литературы по проблеме исследования [1], [3], [9], [10], изучение нормативно-правовой документации [2], материалов по общественно-профессиональной аккредитации [1], [6], [8], зарубежных изысканий в области инновационных подходов к оценке качества высшего образования [10] (теоретические методы) и естественный эксперимент (эмпирический метод).

Результаты исследований и их обсуждение. Результаты теоретического исследования [4], [5], [7] позволили нам определить, что подход «экселленс» может наиболее эффективно применяться в процедуре аккредитации, которая представляет собой оценку и признание высокого качества реализации образовательных программ.

Для построения организационно-технологической модели «экселленс» в оценочных процедурах нами было выделено три основных компонента:

- 1) целевой;
- 2) содержательно-технологический;
- 3) результативный (рис. 1).

Целевой компонент модели выражается в реализации таких условий, которые позволяют выделить из общей массы образовательных программ лучшие, оценить и признать высокое качество их реализации по стандартам, гармонизированным с европейскими стандартами для обеспечения гарантии качества образования.

Конкретизации цели служат следующие задачи:

- 1) формирование независимых механизмов (эффективной системы) оценивания качества и востребованности образовательных программ с участием экспертного сообщества, включающего представителей профессионального и студенческого сообществ;
- 2) создание реестра лучших образовательных программ;
- 3) разработка независимой, прозрачной и открытой системы информирования всех заинтересованных сторон об аккредитованных образовательных программах (получивших высокую оценку со стороны экспертов и признанных высококачественными), обеспечивающей полноту, доступность и достоверность информации.



Рис. 1. Модель реализации подхода «экселленс» в системе оценки образовательных программ

В основу организационно-технологической модели «экселленс» в системе оценки образовательных программ заложены следующие принципы: добровольности, объективности, периодичности процедур, независимости, открытости и прозрачности, коллегиальности принятия решений, широкой гласности положительных результатов; профессионально-общественный характер экспертизы.

Необходимым компонентом модели являются методы оценивания. В качестве методов оценки качества образовательных программ, реализуемых аккредитационными агентствами и образовательными организациями высшего образования, широкое распространение получили количественные и качественные (экспертные) методы.

Наполнение содержательно-технологического компонента модели базируется на критериях, гармонизированных с европейскими стандартами для гарантии качества образования (модель ENQA-ESG), и включает следующие из них:

- политика (цели, стратегия развития) и процедуры гарантии качества образовательной программы;
- утверждение, мониторинг и периодическая оценка программ и квалификаций;
- оценка уровня знаний и компетенций студентов;
- гарантия качества и компетентности преподавательского состава;
- учебные ресурсы и обеспечение студентов;
- информационная система, обеспечивающая эффективную реализацию образовательной программы;
- информирование общественности [1], [9].

Процедура последствия как комплекс управляющих воздействий для корректировки образовательной программы выполняет важную мотивационную функцию и стимулирует вузы на дальнейшее совершенствование образовательного процесса.

Заключительным компонентом разработанной нами модели является ее результат – повышение качества образовательной программы. Целостность модели выражается в последовательной реализации всех ее компонентов для получения требуемого результата.

Разработанная теоретическая организационно-технологическая модель реализации подхода «экселленс» в системе оценки образовательных программ была применена в процедуре профессионально-общественной аккредитации АНО «Нацаккредцентр».

В рамках исследования были сформулированы организационно-педагогические условия, которые, по нашему мнению, могут обеспечить эффективность модели в оценочных процедурах:

- наличие независимой организации, отвечающей высоким требованиям, предъявляемым к организациям, которые проводят оценку качества образовательных программ;
- разработка и внедрение лучших практик в технологию оценки качества образовательных программ;
- разработка нормативно-правовой и научно-методической базы процедуры оценки качества образовательных программ;
- обеспечение внешнего признания на российском и международном уровнях.

Резюме. Организационно-технологическая модель реализации подхода «экселленс» в системе оценки образовательных программ позволяет независимо и всесторонне охарактеризовать и признать высокое качество их реализации.

Применение нового подхода «экселленс» в аккредитации образовательных программ высшего образования способствует не только выполнению основных требований, заложенных в приоритетных направлениях образовательной политики России, но и помогает вузам развиваться и переходить на новый качественный уровень.

Анализ действующих подходов и технологий оценивания образовательных программ, включая принципы, методы, этапы выделения лучших из них, подтверждает актуальность и целесообразность внедрения организационно-методической модели «экселленс» в работу аккредитационных агентств.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аккредитация* высших учебных заведений в России : учебное пособие / В. Г. Наводнов, Е. Н. Геворкян, Г. Н. Мотова, М. В. Петропавловский. – Йошкар-Ола : МарГТУ, 2008. – 166 с.
2. *Государственная программа «Развитие образования до 2020 года»* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы>
3. *Кроленко, О. Н.* Обновление основных образовательных программ высшего образования / О. Н. Кроленко // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 1 (81). – С. 122–131.
4. *Матвеева, О. А.* Концепт «экселленс» в образовании и системах оценивания: теоретические аспекты / О. А. Матвеева, Г. Н. Мотова // Человек, общество, природа в эпоху глобальных трансформаций: безопасность и развитие. Семнадцатые Вавилонские чтения : материалы междунар. междисциплинар. науч. конф. : в 2 ч. Ч. 2 / под ред. В. П. Шалаева. – Йошкар-Ола : ПГТУ, 2014. – С. 20–21.
5. *Мотова, Г. Н.* Превосходство как новый тренд в высшей школе / Г. Н. Мотова, О. А. Матвеева // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сб. материалов VIII Междунар. форума Гильдии экспертов / под ред. Г. Н. Мотовой. – М. : Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2013. – С. 50–55.
6. *Наводнов, В. Г.* Обзор принципов формирования внутривузовских систем гарантии качества образования : учеб. пособие / В. Г. Наводнов, Г. Н. Мотова, О. А. Матвеева. – Йошкар-Ола : УКЦ, 2012. – 212 с.
7. *Наводнов, В. Г.* Проект «Лучшие образовательные программы инновационной России» как система мониторинга образовательных программ / В. Г. Наводнов, Г. Н. Мотова, О. А. Матвеева, О. Е. Рыжакова // Вестник Марийского государственного технического университета. Серия «Экономика и управление». – 2014. – № 3 (22). – С. 15–30.
8. *Официальный сайт* Национального центра общественно-профессиональной аккредитации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ncpa.ru>
9. *Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве.* – Йошкар-Ола : Аккредитация в образовании, 2008. – 58 с.
10. *The concept of Excellence in higher education* // M. Brusoni, R. Damian, J. Griffol Sauri, S. Jackson, Komurcugil, Malmedy M., O. Matveeva, G. Motova, S. Piszcz, P. Pol, A. Rostlund, E. Soboleva, O. Tavares, L. Zobel. – ENQA occasional paper. – Brussels, 2014. – 46 p.

УДК 37.02; 371.3; 378.147

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ: ОТ УТОЧНЕНИЯ ПОНЯТИЙ К ПРАКТИКЕ
EDUCATION TECHNOLOGY: FROM CONCEPT SPECIFICATION TO PRACTICE

Р. И. Платонова¹, В. В. Воронов²

R. I. Platonova¹, V. V. Voronov²

*¹ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет
им. М. К. Аммосова», г. Якутск*

²ФГБОУ ВПО «Московский государственный областной университет», г. Москва

Аннотация. В модернизации российского образования одной из актуальных проблем является совершенствование системы образования и повышение его качества на основе использования разнообразных инновационных технологий, которые предполагают, в первую очередь, переход от репродуктивного обучения к продуктивному, разработку и широкое использование активных и интерактивных методов и методик. В данной статье раскрыты основные дефиниции: «технологический подход к обучению», «технологизация обучения», «измеряемость и воспроизводимость обучения», «инструментальность технологии» и др. В ней также исследуется соотношение понятий «технология» и «методика обучения», выявляются существенные черты технологии обучения как развивающегося научного направления. Показаны проблемы педагогического сообщества в освоении теории и практики образовательных технологий: ограничения технологического подхода, высокий уровень затрат, сложность проектирования обучения. Указывается вместе с тем на неизбежность развития образовательных технологий и внедрения их в практику.

Abstract. In the context of the modernization of the Russian education one of the most topical problems is the development of the system of education and its quality on the basis of various innovation technologies that imply the transition from reproductive to productive education and also the development of active and interactive methods and methodology. This paper reveals the general definitions: «technological approach to education», «technification of education», «calculability and reproducibility of education», «instrumental resource of technologies» and others. It also studies the correlation of «technology» and «methods of teaching» notions, reveals the significant features of the technology of education being a promising scientific field. The article also demonstrates the problems of pedagogical community on mastering the theory and practice of educational technologies: the restrictions of technological approach, great expenses, difficulty in projecting the education. The authors stress the inevitability of development of educational technologies and their practical application.

Ключевые слова: образовательные технологии, технология обучения, методика обучения, технологический подход к обучению, технологизация обучения, измеряемость и воспроизводимость обучения, обратная связь, инструментальность технологии.

Keywords: educational technologies, technology of educating, methods of teaching, technological approach to education, technification of education, calculability, reproducibility of education, feedback, instrumental resource of technology.

Актуальность исследуемой проблемы. В реформировании, а затем и модернизации российского образования, длящихся уже более двадцати лет, одной из главных проблем является переход от репродуктивного обучения к продуктивному, требующему разработки и широкого использования активных и интерактивных, проблемных, проектных, исследовательских, контекстных, игровых, информационно-коммуникационных, дистанционных и прочих технологий. Пестрота в терминах и дефинициях, обилие «технологий», не поддающихся корректной научной классификации, отсутствие согласия в понимании базовых категорий – все это заставляет в очередной раз обращаться к анализу исходных понятий, к научным основам в решении проблемы применения новых и эффективных технологий в средней и высшей школе.

Материал и методика исследований. Исследование потребовало изучения научных достижений в области технологий и технологизации обучения, а также в теории программированного обучения и системного подхода, и построено на анализе литературных источников за последние тридцать лет. К ним относятся в основном работы таких отечественных ученых, как А. А. Андреев [1], В. П. Беспалько [2], В. И. Загвязинский [4], М. В. Кларин [6], А. М. Кушнир [7], Г. К. Селевко [10] и др. Особое значение для уяснения научных основ технологизации обучения имеют классические работы Б. Блума, Б. Скиннера и других авторов, известные у нас преимущественно в интерпретации отечественных исследователей, в том числе названных выше. Кроме этого, исследование потребовало анализа государственных образовательных стандартов средней и высшей школы последнего поколения и документов (рабочих учебных программ), предписанных требованиями ФГОС. Оно основано также на анализе опыта работы одного из авторов исследования в электронной обучающей среде Moodle.

Результаты исследований и их обсуждение. Научно-технический прогресс открывает богатейшие возможности для разработки новых методов и приемов обучения, создания новых форм организации учебного процесса, применения принципиально новых средств обучения, среди которых разработка технологий обучения заняла одно из первых мест.

Решая первую задачу, обратим внимание на главное: авторы, правомерно пытающиеся выяснить сущность нового взгляда на обучение, в целом приходят к более или менее удовлетворительному результату, который позволяет повысить уровень развития педагогической науки. Несмотря на размытость, банальность, некорректность целого ряда дефиниций понятий, относящихся к проблеме, можно констатировать некоторый консенсус относительно существенных характеристик технологии обучения.

Начиная с 50-х годов XX века, процесс обучения стал рассматриваться широко, системно: анализ и разработка всех компонентов обучающей системы, от целей до контроля результатов. Согласно системному подходу, проблемы обучения надо решать на пути управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению. И главными идеями стали идеи управляемости, измеряемости и воспроизводимости процесса обучения [5]. Постепенно сложилось направление в дидактике – технология обучения, педагогическая технология. Технологией обучения называют и сам проект процесса обучения конкретному предмету, представляющий набор материалов для проведения обучения (цели, содержание, процедуры обучения, средства контроля), а также его практическую реализацию учителем.

Любой процесс обучения реализуется в рамках *педагогической (дидактической) системы*, структура, состав и связь компонентов которой должны осознаваться ученым и учителем. Задача технологии обучения состоит в изучении всех элементов обучающей си-

стемы и в проектировании процесса обучения. Выделяются специфические **черты технологии обучения**: ориентация всех учебных процедур на гарантированное достижение учебных целей, диагностично поставленные цели, воспроизводимость всего обучающего цикла, постоянная обратная связь (текущая и итоговая оценка результатов). В связи с этим технологией обучения определены основные компоненты **проекта обучения**: постановка диагностических целей обучения; подготовка содержания обучения – выделение учебных единиц, подлежащих усвоению; разработка обучающих процедур, действий учителя и учеников, учебно-методических материалов; измерительных материалов и процедур для текущей и итоговой оценки и коррекции результатов обучения.

Определяющее значение в технологизации обучения имеет постановка целей. **Постановка диагностических целей обучения** конкретной учебной дисциплине состоит в том, что в качестве целей обучения описываются действия учащихся, планируемые к концу процесса обучения, – это результаты, которые можно однозначно опознать и измерить уровень их сформированности. Проблема постановки учебных целей заключается, однако, в том, что не всякий учебный материал подвергается такой обработке (гуманитарные предметы). Цели творческого характера трудно описать в конкретных диагностируемых признаках. Поэтому рекомендуется стандартизировать описание целей репродуктивного характера и в зависимости от предмета примириться с некоторой степенью неоднозначности описания целей творческого характера.

Гарантированное достижение целей определяется разработкой для учителя учебных материалов и характером учебного процесса, обучающих процедур. Еще одной принципиальной чертой технологии обучения является **воспроизводимость обучающего цикла**, т. е. возможность его повторения любым учителем. Цикл обучения содержит следующие моменты: предварительную оценку уровня обученности; установление целей обучения; обучение, совокупность учебных процедур и корректировку согласно результатам обратной связи; итоговую оценку результатов и постановку новых целей. Воспроизводимость обеспечивается однозначно понимаемым описанием всех операций и материалов при наличии соответствующей квалификации учителя.

Обратная связь, которая является существенной чертой технологии обучения, требует создания контрольно-измерительных материалов и процедур измерения, позволяет избежать субъективизма в оценке знаний и измерений «на глазок».

Развитием идеи управления процессом обучения явилась технология полного усвоения (Дж. Кэрролл и Б. Блум) [8]. Технология полного усвоения задает единый для учащихся фиксированный уровень овладения знаниями, умениями и навыками, но делает переменными для каждого обучающегося время, методы, формы, условия учебной работы.

В теории и практике технологичного обучения имеется ряд проблем. К ним относятся, во-первых, ориентация на обучение репродуктивного типа, а также неразработанность мотивации учебной деятельности, игнорирование личности, ее внутреннего мира.

Во-вторых, в технологии достигаются преимущественно низкие уровни целей обучения, т.е. уровень понимания, применения в стандартных ситуациях.

В-третьих, что особенно важно, разработка проекта обучения является дорогостоящим делом, требует интеллектуальных и материальных затрат.

Согласно исследованиям В. П. Беспалько, технологичный дидактический процесс должен быть однозначно описан и просчитан по ряду параметров: уровень усвоения, качество усвоения – по степени автоматизации, осознанности, прочности; содержание обучения – по сложности, трудности; есть параметры посильности усвоения объема курса, времени учения, скорости усвоения – для всех параметров предложены символичные и

математические выражения. Однако главное направление в развитии дидактики лежит на пути технологизации образования. Направление это от традиционного обучения через применение ТСО ведет к постепенной автоматизации дидактических процессов и их индивидуализации на базе информационно-коммуникативных технологий. «Давно пора по аналогии с современной индустрией наладить массовую подготовку всех средств образовательного производства, своеобразный конвейер, с которого бы сходили продукты, изготовленные по последнему слову науки и техники. Тогда учитель займется своей основной работой – управлением процессом обучения, используя, *а не создавая* эти продукты коллективного профессионального разума» [2].

Еще одной проблемой, имеющей как теоретическое, так и прикладное значение, является вопрос о соотношении понятий «технология» и «методика», в котором нет единства и ясности у педагогического сообщества. Одни ученые считают технологию формой реализации методики, другие полагают, что понятие технологии шире, чем методики, третьи считают эти термины синонимичными и т. д.

Так, по мнению Г. К. Селевко, применение термина «методика» осложнено тем, что данное понятие имеет разные значения: методика преподавания учебной дисциплины – часть педагогической науки и практики, исследующая закономерности процесса обучения, содержание, методы, средства, формы обучения одному предмету и разрабатывающая рекомендации для учителей; методика преподавания учебной дисциплины содержит большое количество модульных и локальных методик (преподавание модулей, разделов, тем, а также организация и проведение различных форм занятий и мероприятий); в еще более узком значении методика представляет собой алгоритм, инструкцию, руководство по содержанию и последовательности действий для получения какого-либо локального результата, например, методика отработки навыка решения задач, написания сочинений, проведения опытов и т. д. [10].

Анализируя понятия «методика» и «технология», В. М. Монахов пишет, что «приход технологии на смену традиционной методике должен, безусловно, способствовать повышению эффективности учебного процесса» [9]. В. И. Загвязинский дает более четкую характеристику: «Любые образовательные концепции и системы требуют для своей реализации определенной системы действий. Если эта система достаточно вариативна и гибка, ее чаще всего называют методикой, если же она задается в более или менее жесткой алгоритмической последовательности с расчетом на получение гарантированного результата, ее именуют технологией» [4]. Однако термином «технология» в литературе называют очень многое. Он может обозначать уже названное направление дидактики, затем – любую модель обучения, обучающую систему, далее – систему методов и приемов какого-либо учителя, наконец – отдельные методы обучения и методику обучения в целом.

Эта неясность понятий видна, например, в таком суждении ученого: идеальная технология и идеальная методика встречаются редко, любая дидактическая система в зависимости от уровня ее инструментальности может быть ближе либо к технологии (высокий уровень инструментальности), либо к методике (низкий уровень инструментальности). Под инструментальностью В. И. Загвязинский понимает «...проработанность и алгоритмизацию конкретных действий, начиная с постановки целей, определенность этапов, шагов, операций, ведущих к цели. Именно данное свойство обеспечивает воспроизводимость технологии и гарантированность результата. Уровень развития инструментальности может служить признаком, на основе которого в дидактической системе можно выявить степень ее приближения либо к технологии, либо к методике» [4].

Тем не менее, технологизация образования как проблема не только прочно вошла в научный дискурс, но и затронула глубоко реальную практику. ФГОС средней и высшей школы, а также модернизация образования в целом основаны во многом на системно-технологическом подходе, на технократических идеях. Признаком технологизации образования надо считать требования ФГОС к условиям реализации образовательной программы, согласно которым образовательное учреждение должно разработать программы по учебным дисциплинам, составной частью которых должны быть технологии и контрольно-измерительные материалы.

Исследователи, пытаясь понять, как «компьютерное мышление» педагога, работа с виртуальной образовательной средой изменяет педагогический процесс, влияет на технологию обучения, приходят к выводам, что обучение приобретает адаптивный и интерактивный характер, стимулирует интеллектуальное развитие, обеспечивает завершенность цикла обучения [3].

Обучение с использованием ИКТ, создание цифровых образовательных ресурсов требуют координации задач, средств и действий многих специалистов и служат формированию «технологического сознания» педагогов. Вместе с тем наблюдения показывают, что есть опасность использования электронных ресурсов, технологий не как средств, а как целей, забывания собственно педагогических целей – получения заданных результатов, компетенций учащихся [11].

Резюме. Таким образом, освоение, введение в практику новых, эффективных технологий обучения, повышающих его качество, требует, во-первых, более строгого анализа научных основ, базовых категорий технологии обучения как отдельной области исследований, во-вторых, для перехода от слов к делу необходимы учет и решение ряда таких прикладных проблем, как материально-финансовые затраты, трудоемкость, увеличение нагрузки преподавателя, а также смягчение жесткости сциентистского подхода к организации обучения – деятельности людей, которая не всегда поддается технологизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, А. А. Дидактические основы дистанционного обучения / А. А. Андреев. – М. : РАО, 1999. – 120 с.
2. Беспалько, В. П. Теория создания и применения : учебник / В. П. Беспалько. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 192 с.
3. 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.
4. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2008. – 192 с.
5. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
6. Кларин, М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 117–122.
7. Кушнир, А. М. Современные педагогические технологии обучения [Электронный ресурс] / А. М. Кушнир. – Режим доступа : www.cross-kpk.ru/ims/ims2014/2/index67.html
8. Кэрролл, Дж. Технология полного усвоения [Электронный ресурс] / Дж. Керролл, Б. Блум. – Режим доступа : http://studopedia.net/14_161563_tehnologiya-polnogo-usvoeniya.htm/
9. Монахов, В. М. Профессиональная педагогика: учебник / В. М. Монахов ; под ред. С. Я. Батышева. – М. : Ассоциация «Профессиональная школа», 1997. – 120 с.
10. Селевко, Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.
11. 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 [37.014:008] (470.344)

**КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ И КУЛЬТУРЕ:
ОПЫТ ГОРОДА ЧЕБОКСАРЫ**

**CLUSTER APPROACH IN EDUCATION AND CULTURE:
EXPERIENCE OF THE CITY OF CHEBOKSARY**

А. Л. Салаева

A. L. Salaeva

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

Аннотация. Данная статья посвящена анализу положительного опыта применения кластерного подхода в управлении культурно-образовательной сферой города Чебоксары. Автор рассматривает различные виды уже существующих кластеров, принципы, лежащие в основе их функционирования, маршруты взаимодействия между субъектами, особенности организационного оформления. Автор делает вывод о возможности аккумулировать и эффективно использовать значительные материальные и людские ресурсы в рамках культурно-образовательного кластера, повысить эффективность работы каждого участника кластера в отдельности и обеспечить синергетический эффект.

Abstract. The article analyzes the positive experience of the city of Cheboksary in application of the cluster approach in the management of the educational and cultural spheres. The author examines different types of clusters existing in the city, the principles of their operation, the ways of interaction between the actors, some specific features of organizing. The author comes to the conclusion that it is possible to accumulate and effectively use significant financial and human resources within cultural and educational cluster, and to increase the efficiency of each member of the cluster and provide a synergistic effect.

Ключевые слова: *кластер, культурно-образовательный кластер, кластерный подход в образовании и культуре, Чебоксары.*

Keywords: *cluster, cultural and educational cluster, cluster approach in education and culture, Cheboksary city.*

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях экономической нестабильности и снижения бюджетного финансирования сферы образования и культуры перед российскими регионами и муниципальными образованиями остро стоит проблема эффективного управления сферой образования и культуры. Регионы обязаны обеспечить не только сохранение, но и повышение доступности и качества образовательных услуг, расширение спектра образовательных и культурных возможностей для каждого гражданина [3]. Применение кластерного подхода к решению данной задачи позволяет эффективно использовать финансовые, материальные и людские ресурсы и обеспечить устойчивое развитие культурно-образовательного пространства региона, города, сельского поселения.

Материал и методика исследований. В процессе исследования был осуществлен сравнительный анализ различных моделей взаимодействия образовательных учреждений

и учреждений культуры и спорта в рамках фактически существующих в городе Чебоксары кластеров. На основе анализа планируется разработка рекомендаций по более широкому использованию данного опыта в г. Чебоксары и Чувашской Республике.

Результаты исследований и их обсуждение. Преимущества кластерного подхода в решении насущных социальных и экономических проблем многократно и подробно описаны в научной литературе. Выявление и стимулирование развития различных кластеров рассматривается как приоритетное направление в программных документах Правительства РФ, в том числе, например, в Концепции стратегии долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. [7]. «Одним из аспектов общей стратегической задачи является внедрение инновационных организационно-экономических моделей и механизмов, повышающих экономическую и социальную эффективность функционирования общеобразовательных школ» [5]. Целью данной статьи является поиск эффективных моделей применения кластерного подхода в управлении культурно-образовательной сферой региона, города, муниципального образования. На основе изученного опыта в дальнейшем предполагается разработка практических рекомендаций по внедрению кластерного подхода в управление культурно-образовательным пространством города Чебоксары и по организационному оформлению образовательного кластера. Выбор примеров для рассмотрения опыта обусловлен разнообразием опробованных моделей создания культурно-образовательных кластеров.

Не углубляясь в теоретические аспекты рассмотрения сущности кластера и кластерного подхода, в данной статье мы оперируем понятием «кластер» как совокупностью неких субъектов, находящихся на одной территории, объединенных договорными отношениями для достижения общей цели и решения общих задач [6].

Необходимо отметить один из важных аспектов в рассмотрении возможностей использования кластерного подхода в управлении культурно-образовательным пространством города. И. Я. Мурзина указывает на противоречивость в существовании культурно-образовательного пространства, которая состоит в том, что «в сознании отдельного человека оно воспринимается как целостное, а организационно и институционально присутствует как дискретное, в котором учреждения слабо связаны между собой» [8]. Преодоление до максимально возможной степени этой дискретности через сетевое взаимодействие и активное задействование потенциала кластерного подхода является одной из самых актуальных управленческих задач для администрации города Чебоксары.

Культурно-образовательное пространство города Чебоксары представлено следующими учреждениями: 64 общеобразовательные школы (в том числе 5 гимназий, 4 лицея и 12 школ с углубленным изучением отдельных предметов), 14 учреждений дополнительного образования детей (в том числе 3 детских оздоровительных лагеря), 7 учреждений культурно-досуговой сферы, 14 библиотек (включенных в Центральную библиотечную систему города), 3 парка. Необходимо отметить, что, поскольку город Чебоксары является региональным центром, культурно-образовательное пространство города интегрировано в более крупное культурно-образовательное пространство: в городе находятся учебные заведения федерального подчинения, музеи, библиотека и другие учреждения культуры регионального подчинения, успешно сотрудничающие с учреждениями культуры и образования, находящимися в непосредственном ведении городской администрации.

Для достижения перманентного состояния устойчивого развития культурно-образовательного пространства города необходим поиск новых форм взаимодействия сфер образования и культуры, направленных на развитие человеческого потенциала города, стимулирование инновационной деятельности учреждений культуры и образова-

ния, создание и реализацию совместных проектов, максимальное задействование имеющихся в городе материальных, финансовых, человеческих ресурсов и порождение синергетического эффекта. В фокусе культурно-образовательных кластеров должен находиться обучающийся с его конкретными образовательными и культурными потребностями и индивидуальной образовательной траекторией. Максимальное разнообразие возможностей для построения такой траектории может быть обеспечено лишь в рамках единого культурно-образовательного пространства, сознательно и планомерно формируемого сообществом заинтересованных игроков при координирующей роли соответствующих структур администрации города.

Актуальность применения кластерного подхода к управлению культурно-образовательным пространством города обусловлена еще и введением ФГОС. Ключевая идея стандартов второго поколения заключается в определении новых образовательных результатов, не только предметных, но и метапредметных и личностных (компетентностных). Таким образом, популярный призыв к интеграции общего и дополнительного образования детей – это не прихоть, а условие достижения новых образовательных результатов. Интеграция общего и дополнительного образования позволяет сформировать благоприятное пространство для самореализации личности, выбора индивидуальных образовательных траекторий, жизненного и профессионального самоопределения, развития разносторонних способностей [4]. Интеграция культурной (в широком понимании, включая физическую культуру человека) и образовательной сфер расширяет зону развития обучающихся, зону их мотивации. По словам директора Федерального института развития образования А. Г. Асмолова, «дополнительное образование – сквозной ведущий механизм развития мотивации личности» [1, 26].

Сетевое взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования, учреждений культуры и спорта в рамках единого кластера позволяет оптимизировать ресурсы социума и образовательных учреждений [2].

В настоящее время в городе Чебоксары фактически существуют несколько культурно-образовательных кластеров, рождение которых в большинстве случаев было обусловлено необходимостью решать актуальные задачи дополнительного образования детей в реализации идеи школы полного дня. Данные кластеры появились естественным образом на основе территориальной близости и уже имеющегося опыта сотрудничества общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования детей. Так, например, нахождение под одной крышей МОУ «СОШ № 27» и МАОУ ДОД «Чебоксарская детская школа искусств № 2» обусловило появление программ дополнительного образования для начальной школы; а в МБОУ «СОШ № 54» с углубленным изучением отдельных предметов» города Чебоксары «Школа искусств» функционирует как отдельное структурное подразделение, на занятия в школу искусств приходят не только ученики МБОУ «СОШ № 54», но и учащиеся школ всего микрорайона. Успешный опыт сотрудничества имеется у МАОУ «Лицей № 3» и МБОУ ДОД «Дом детского творчества» Московского района города Чебоксары, находящихся в непосредственной территориальной близости друг от друга. Для того чтобы расширить возможности выбора индивидуальной образовательной траектории своих учеников, лицей обратился за содействием к Дому творчества, в результате чего в расписании лицея появились элективные курсы, проводимые под руководством педагогов Дома творчества, оплата труда педагогов осуществляется за счет внебюджетных средств лицея. Часть занятий проходит на территории школы, другая часть – в здании Дома творчества. Кроме того, по подобной схеме осуществляется сотрудничество со спортивными ассоциация-

ми, в результате чего у учеников появилась возможность посещать спортивные секции, находящиеся в стенах школы, и заниматься спортом под руководством титулованных спортсменов.

В спортивно-оздоровительном направлении сложилась модель интеграции общего и дополнительного образования и результативная практика партнерства в МБОУ «СОШ № 38». Начало было положено в 1983 году, именно тогда началось сотрудничество школы с РГУ ДОД «СДЮСШОР № 9 по плаванию». И это сотрудничество в большей степени решало задачи повышения конкурентоспособности школы, обретения ею своего собственного «лица» с ориентацией на здоровьесбережение учащихся [10].

Со временем под влиянием нескольких объективных факторов – усложнения социального (родительского) заказа и усиления его неоднородности, невозможности посещения учреждений дополнительного образования учащимися из-за удаленности их от микрорайона проживания, необходимости вовлечения детей из семей группы риска во внеурочную деятельность, введения 3-го часа физкультуры при отсутствии достаточной материальной базы, организации внеурочной деятельности и учета личностных образовательных результатов в рамках введения ФГОС – у школы появились новые задачи. Необходимость решения этих задач укрепила руководство школы в мысли, что интеграция общего и дополнительного образования – это проект, который должен получить дальнейшее развитие в школе, и охват учащихся данным проектом должен возрасти. Сотрудничество школы с различными спортивными учреждениями города и республики значительно расширилось: с 2011 года начались партнерские отношения с МОУ ДОД «ДЮСШ по игровым видам спорта “Спартак”» и МОУ ДОД «ДЮСШ по видам единоборств им. В. Соколова»; в 2012 году к партнерству были привлечены ДЮСШ «Энергия» (Городской шахматно-шашечный клуб) и МБОУ ДОД «ДЮСШ по баскетболу им. В. И. Грекова»; а в 2014 году – МБОУ ДОД «ДЮСШ “Спартак”» г. Чебоксары (спортивная аэробика) [10].

Школой используются различные формы сотрудничества. Так, по спортивному и оздоровительному плаванию, аэробике на сформированные группы в штате УДОД выделены дополнительные ставки тренеров, занятия ведутся на базе спортивной школы. По карате, баскетболу и шахматам также выделены ставки тренеров в штате УДОД, однако занятия ведутся на базе школы. Фигурное катание входит в дополнительные платные услуги, предоставляемые школой на базе УДОД и школы. Плавание в качестве третьего часа физкультуры проходит на базе УДОД, но входит в основное расписание школы.

С момента организации широкого партнерства со спортивными учреждениями условия организации учебно-воспитательного процесса в школе претерпели изменения:

- утверждено гибкое расписание учебного дня (чередование учебных занятий в школе со спортивными тренировками);
- введена модель «школы полного дня» в 1–4 классах;
- обеспечена 100 %-я вовлеченность в систему дополнительного образования учащихся 1–4 классов;
- расширены функции классного руководителя в рамках реализации интеграции общего и дополнительного образования (сопровождение, учет, мониторинг, анализ);
- организовано трехразовое питание в школьной столовой [10].

Важным фактором эффективности является то, что в деятельности кластера происходит консолидация ресурсов, общая материальная база позволяет всем участникам обра-

звательного процесса (детям, родителям, педагогам) пользоваться оборудованием, площадями, консультационной помощью и другими ресурсами, которых нет в их отдельном учреждении [9].

В городе Чебоксары имеется немало других примеров плодотворного сотрудничества общеобразовательных школ с учреждениями дополнительного образования детей (в том числе спортивными школами), однако приходится с сожалением констатировать недостаточное взаимодействие образовательных учреждений с учреждениями культуры. С целью определить возможные варианты сотрудничества 19 декабря 2014 года городской администрацией совместно с Чувашским государственным педагогическим университетом им. И. Я. Яковлева и Чебоксарским филиалом Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации была организована научно-практическая конференция «Кластерный подход в управлении культурно-образовательным пространством города». Конференция была призвана собрать накопленный учреждениями культуры и образования опыт сотрудничества в различных проектах и определить дальнейшие перспективы взаимодействия в деле решения практических задач культуры и образования и формирования единого культурно-образовательного пространства города. Участники конференции высказались за введение в постоянную практику рассмотрение лучшего опыта города Чебоксары и других российских регионов в области применения кластерного подхода и межведомственного взаимодействия в вопросах организации дополнительного образования детей. Кроме того, участники конференции предложили разработать типовой пакет документов для осуществления межведомственного и сетевого взаимодействия, поскольку учреждения дополнительного образования сталкиваются с большими проблемами нормативного характера и организационного оформления культурно-образовательных кластеров.

Резюме. Стратегической задачей страны в целом и каждого региона, города, муниципального образования в отдельности является повышение доступности и качества образования.

На сегодняшний день культурно-образовательное пространство города Чебоксары при всем многообразии заинтересованных сторон, участвующих в его развитии, представляет собой целостную, логически выстроенную картину. Идеей, связывающей многообразие культурно-образовательной сферы города, является миссия, возложенная на нее: стать инструментом социально-экономического развития города. Выбранная администрацией города стратегия – от качества образования и уровня культуры к качеству жизни – в ее практическом преломлении означает, что образовательные учреждения города не должны быть частью хаотичной мозаики, где каждый фрагмент, хотя и красив, но создан только для самого себя. Достижение этих результатов возможно при качественно новом уровне планирования и управления процессами развития культурно-образовательного пространства города как единой системы, комплексно выполняющей поставленные задачи.

Нами рассмотрено несколько эффективных моделей применения кластерного подхода к решению стратегической задачи повышения доступности и качества образования, созданных и опробованных в городе Чебоксары. Создание культурно-спортивно-образовательного кластера, центром которого является общеобразовательная школа, подробно рассмотрено на примере средней общеобразовательной школы № 38 г. Чебоксары, на базе которой на сегодняшний день созданы уникальные возможности для занятий спортом и физической культурой и планируется расширение других услуг дополнительного образования. Вместе участники данного кластера составили единую образовательную систему, на практике реализующую концепцию укрепления здоровья детей и организации их культурно-досуговой деятельности. Данная модель требует сложного органи-

зационного оформления, однако дает значительный социальный эффект: развитие социального партнерства; получение качественно новых результатов образования, основанных на непрерывном развитии ребенка; укрепление здоровья учащихся и возможность использовать для этого материальную базу нескольких спортивных учреждений.

В статье также представлен опыт взаимодействия других школ города Чебоксары с учреждениями дополнительного образования детей и с учреждениями культуры.

Опыт города Чебоксары по созданию культурно-образовательных кластеров, описанный в данной статье, может быть рекомендован к применению в Чувашской Республике и других российских регионах. В настоящее время в г. Чебоксары идет процесс дальнейшего активного формирования сетевого взаимодействия различных образовательных, спортивных и культурных учреждений, которое вполне может быть оформлено организационно в виде кластера. Подобное организационное оформление с учетом описанного выше опыта позволит увеличить эффективность реализации совместных проектов и оперативно решать многие организационные вопросы.

Как следует из вышесказанного, культурно-образовательный кластер – это гибкая и мобильная структура, внутри которого может быть различное сочетание маршрутов взаимодействия. На сегодняшний день в городе Чебоксары накоплен значительный опыт в создании образовательных, культурно-образовательных, социально-культурно-образовательных кластеров. Применение кластерного подхода позволяет аккумулировать и эффективно использовать значительные материальные и людские ресурсы, повышая эффективность работы каждого участника кластера в отдельности и обеспечивая синергетический эффект. С точки зрения спектра возможных вариантов реализации кластерный подход неисчерпаем и очень интересен. Добровольность, практическая направленность и целесообразность – принципы, лежащие в основе образования и функционирования кластера.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асмолов, А. Г.* Выступление на Всероссийской конференции «Дополнительное образование детей» (Москва, 3–4 декабря 2013 года) [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов. – Режим доступа : http://www.esour.ru/Files/Sbornik_Vserossiyskoy_konferen22181.pdf
2. *Библиотека им. А. М. Горького* стала частью инновационного культурно-образовательного кластера. ТИА: 16 июня 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.tvernews.ru/news/181431/>
3. *Горшинева, О. В.* Кластеры: сущность, виды, принципы организации и создания в регионах // Экономический вестник Ростовского государственного университета. – 2006. – № 4. – С. 132–136.
4. *Деменчук, П. Ю.* Образовательный кластер как институциональная система интеграции образования [Электронный ресурс] / П. Ю. Деменчук // Интеграция образования. – 2013. – № 4. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-klaster-kak-institutsionalnaya-sistema-integratsii-obrazovaniya>
5. *Иванов, А. С.* Опорные признаки реструктуризации и их применение для разработки проекта реструктуризации сети общеобразовательных учреждений / А. С. Иванов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 4 (80). Ч. 1. – С. 63–66.
6. *Концепция* проектирования социально-культурных кластеров в муниципальных образованиях Белгородской области на 2012–2017 годы (Утв. постановл. правительства Белгородской обл. от 21 нояб. 2011 г. № 423-пп.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc;base=RLAW404;n=39970>
7. *Концепция* стратегии долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/194365/>
8. *Мурзина, И. Я.* Концепция развития регионального культурно-образовательного пространства [Электронный ресурс] / И. Я. Мурзина // Человек в мире культуры. – 2013. – № 3. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-razvitiya-regionalnogo-kulturno-obrazovatel'nogo-prostranstva#ixzz3LxfJUe0>
9. *Скорнякова, Э. П.* Управление современной школой на примере создания образовательного кластера [Электронный ресурс] / Э. П. Скорнякова. – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/619066/>
10. *Чернова Н. А.* Опыт и перспективы интеграции общего и дополнительного образования / Н. А. Чернова // Кластерный подход к управлению культурно-образовательным пространством города : материалы научно-практической конференции. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – 96 с.

УДК 378.016: 37.017.925

**СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ
БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

**ESSENCE, STRUCTURE AND CRITERIA OF READINESS
OF FUTURE SPEECH PATHOLOGISTS TO IMPLEMENT
ETHNOPEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN SPEECH THERAPY**

Т. Н. Семенова

T. N. Semenova

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

Аннотация. Установлено, что готовность к использованию этнопедагогических технологий в логопедической практике включает три взаимосвязанных компонента: *мотивационно-ценностный* (понимание значимости средств народной педагогики для коррекционно-логопедической работы с детьми), *когнитивный* (наличие системы научно обоснованных знаний о содержании и особенностях логопрактики средствами народной педагогики) и *деятельностный* (наличие сформированного комплекса умений, направленных на использование этнопедагогических технологий в логопедической работе с дошкольниками). Компоненты готовности выступают критериями ее сформированности у будущих дефектологов.

Abstract. The article determines that the readiness to use ethnopedagogical technologies in speech therapy includes three interrelated components: *motivational-value* (the recognition of significance of ethnopedagogics for speech therapy for preschoolers), *cognitive* (the system of scientifically substantiated knowledge on the content and features of speech therapy for preschoolers by means of ethnopedagogics) and *activity* (set of skills aimed at technologies of ethnopedagogics in speech therapy for preschoolers). The components of readiness are the criteria of formation of speech pathologists.

Ключевые слова: *готовность, этнопедагогические технологии, логопедическая работа, будущий дефектолог.*

Keywords: *readiness, ethnopedagogical technologies, speech therapy, speech pathologist.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сегодня в связи с переосмыслением ценностно-смысловых ориентиров общества большая роль начинает отводиться идеям этнокультурной обусловленности социально-личностного развития. Основным направлением инновационного развития педагогического образования можно считать создание системы профессиональной подготовки к этнопедагогической деятельности в условиях поликультурной среды. Действительно, происходит актуализация патриотического воспитания, восстанавливается историческая память и преемственность культурных ценностей на основе этнотрадиций. Несмотря на несомненную актуальность идей этнокультурного образования, они, однако, мало интегрированы в систему коррекционно-

логопедической помощи, кроме того, этнопедагогические технологии в системе логопедического воздействия в условиях ДООУ реализуются, на наш взгляд, крайне недостаточно. Таким образом, состояние готовности студентов к использованию средств народной педагогики в логопрактике, по нашему мнению, остается малоизученным. Для разрешения этих проблем важной задачей является формирование профессиональной готовности будущих дефектологов в обсуждаемом направлении.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ педагогической, психологической и медицинской литературы в аспекте изучаемой проблемы, изучен федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

Результаты исследований и их обсуждение. В настоящее время происходит качественное обновление всего содержания специального (дефектологического) образования. Больше места начинает занимать вариативная часть системы подготовки будущих дефектологов, усиливается ориентация на национально-региональный компонент. Все это побуждает учителей-дефектологов использовать в коррекционно-педагогической работе этнопедагогические методы и средства как величайший пласт педагогической мудрости.

Как отмечает Г. Н. Волков, деятельность педагога на основе народных традиций будет требовать от него более высокого уровня подготовленности в сравнении с традиционным педагогическим образованием [3]. Если речь идет о коррекционно-педагогической деятельности дефектолога, то в этом случае ему необходимо знать не только сущность и содержание этнопедагогических средств, но и специфику их использования для развития и коррекции детской речи.

Анализ состояния проблемы формирования готовности будущих дефектологов к использованию этнопедагогических технологий в логопрактике показал, что многовековые педагогические традиции, накопленные народом, несут в себе большие возможности для коррекционно-логопедической работы с детьми-логопатами [6].

Средства народной педагогики имеют значительный потенциал для коррекционной работы, реабилитации и социальной адаптации дошкольников с речевыми расстройствами и используются в различных направлениях: психотерапевтическом (катарсис, коммуникация, регуляция деятельности); психологическом (развитие познавательной и эмоционально-волевой сфер); коррекционно-развивающем (устранение и ослабление психоречевых расстройств) [7].

В связи с этим для результативной логопедической работы с дошкольниками на основе материала народной педагогики нужна как теоретическая, так и практическая профессиональная подготовка будущих дефектологов в обозначенном направлении.

В педагогической литературе мы выявили достаточно материала, послужившего нам основанием для выявления теоретико-методологических предпосылок подготовки студентов к логопедической практике средствами народной педагогики. Проведенный анализ позволил увидеть сущность понятия готовности к реализации этнопедагогических технологий в логопрактике, выделить главные знания, умения и навыки, необходимые для создания и апробации модели формирования данной готовности у будущих дефектологов.

Анализ различных точек зрения ученых-исследователей (В. А. Сластенин [9], Т. А. Дзюба [4] и др.), раскрывающих сущность и содержание понятия «профессио-

нальная готовность», позволил нам определить, что готовность будущего дефектолога к использованию этнопедагогических технологий в логопрактике можно представить как совокупность двух составляющих: формирования стойкого мотивационно-ценностного отношения к коррекционно-логопедической работе с использованием этнопедагогических средств и формирования у будущих дефектологов знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное использование возможностей народной педагогики в развитии и коррекции детской речи.

С опорой на результаты исследований М. Г. Харитоновой [10], М. Б. Кожановой [5], Е. А. Андреевой [2], а также учитывая требования государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профессиональную программу педагога-дефектолога и специфику логопедической работы с применением средств народной педагогики, мы выделяем три базовых критерия профессиональной готовности студентов к логопедической работе с детьми на материале народной педагогики: когнитивный, деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты.

В нашем исследовании критерии профессиональной готовности определяются как показатели реализации ее компонентов.

Показателями сформированности мотивационно-ценностного компонента рассматриваемой в статье готовности, по нашему мнению, можно считать:

– стремление и склонность к изучению опыта народного воспитания, потребность наполнять свою коррекционно-педагогическую деятельность этнокультурным содержанием;

– эмоционально-положительное ценностное отношение и устойчивый познавательный интерес к средствам народной педагогики и к их использованию в развитии и коррекции детской речи;

– осознание той немаловажной роли, которую играет педагогика своего народа в развитии и воспитании личности, понимание значимости возможностей этнопедагогических технологий в коррекционно-логопедической работе с детьми дошкольного возраста.

Когнитивный (познавательный) компонент готовности студентов к актуализации потенциала народной педагогики в логопедической работе составляют профессиональные знания студента в этой области. В систему этих знаний входят знания об основных средствах народной педагогики и многообразных формах их функционирования в реальной деятельности, а также о методах и приемах их использования в логопедической работе с детьми. Комплекс научно-теоретических знаний будущего дефектолога в рассматриваемом нами аспекте предполагает: знание особенностей проведения логопедических занятий с использованием средств народной педагогики; знание специфики использования этнопедагогического материала в системе логопедического воздействия; знание различных технологий использования средств народной педагогики в логопрактике. Когнитивный компонент формируется при изучении спецкурса «Этнопедагогические технологии в развитии и коррекции детской речи».

Знания взаимосвязаны с комплексом умений. Они являются предпосылкой успешного формирования умений, которые или перерастают в навык, или же основываются на глубине знаний и многообразии уже сформировавшихся навыков.

Под педагогическими умениями мы понимаем способность применять усвоенные ранее знания для результативного и эффективного разрешения педагогических

задач, которая и лежит в основе деятельностного компонента профессиональной готовности студентов к логопедической работе с дошкольниками на этнопедагогическом материале.

С опорой на исследования Л. Г. Семушиной [8], а также с учетом цели, задач и предмета нашего исследования мы выделили умения, необходимые для реализации этнопедагогических технологий в логопедической работе с дошкольниками:

– аналитические умения: использовать характерные для этнопедагогики средства в коррекционно-логопедической работе с детьми-логопатами; проводить анализ содержания разных форм фольклора, оценивать их потенциал для исправления нарушений речи дошкольников; отбирать произведения музыкально-песенного, танцевального и, конечно, устного народного творчества для применения на логопедических занятиях; выявлять коррекционно-развивающий потенциал этнопедагогических методов и средств;

– конструктивные умения: новаторски, разнообразно и активно использовать фольклорные жанры в системе логопедического воздействия и распространять в среде детей правила народных игр, содержание которых отвечает задачам логопедической работы; включать дошкольников-логопатов в фольклорные действия с учетом возрастных, речевых и психофизиологических возможностей детей; включать методы и средства народной педагогики во всевозможные формы коррекционно-логопедической работы; организовывать совместную коллективную деятельность как одну из основных форм коррекционно-логопедической работы с использованием этнопедагогических технологий; методически верно составлять программы коррекционно-логопедической работы, планы-конспекты занятий с включением в их содержание этнопедагогического компонента; адаптировать традиционные средства народного воспитания для работы по коррекции нарушений речи детей;

– организаторские: формировать совместную творческую деятельность и развивать художественно-образную речь детей дошкольного возраста, обращаясь к опыту народного воспитания;

– коммуникативные: регулировать межличностные отношения между детьми, которые находятся в условиях полиэтнической среды, устранять и предупреждать конфликты.

Таким образом, исходя из перечисленных компонентов обсуждаемой готовности студентов, опираясь на положения, разработанные О. А. Абдуллиной [1], мы выделяем три ее уровня. Они обуславливаются качеством, интенсивностью и полнотой проявлений этих показателей, каждый из которых анализируется через систему определенных признаков. Наличие большей части признаков будет говорить об оптимальном, т. е. высоком, уровне готовности (методически грамотное и наиболее эффективное использование средств народной педагогики в развитии и коррекции детской речи). На достаточный, т. е. средний, уровень указывает наличие половины или чуть менее половины критериальных признаков (достаточно качественная логопедическая работа на этнопедагогическом материале, но имеющая, однако, не столь значительные методические ошибки). Наличие незначительного числа признаков является показателем недостаточного, т. е. низкого, уровня готовности (серьезные методические просчеты и ошибки при проведении логопедических занятий с использованием средств народной педагогики).

Резюме. Таким образом, теоретическое исследование показало, что готовность будущих дефектологов к использованию этнопедагогических технологий в логопедиче-

ской работе с дошкольниками понимается нами как целостное образование личности, интегрирующее в себя три взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный (осознание студентами значимости опыта народной педагогики для обучения и воспитания дошкольников с нарушениями речи); когнитивный (наличие системы научно обоснованных знаний о сущности, содержании и особенностях логопедической работы в ДОУ средствами народной педагогики); деятельностный (наличие сформированного комплекса умений, направленных на эффективную реализацию этнопедагогических технологий в логопрактике).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдуллина, О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. *Андреева, Е. А.* Развитие педагогической направленности личности на этапе учебно-профессиональной подготовки / Е. А. Андреева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2013. – 161 с.
3. *Волков, Г. Н.* Педагогика любви. Избранные этнопедагогические сочинения : в 2-х т. Т. 1 / Г. Н. Волков. – М. : Магистр Пресс, 2002. – 460 с.
4. *Дзюба, Т. А.* Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя музыки к профессиональной деятельности в сельской школе Чувашии / Т. А. Дзюба. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2005. – 146 с.
5. *Кожанова, М. Б.* Этнопедагогический подход в изучении социокультурной реальности / М. Б. Кожанова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 1 (65). – С. 105–110.
6. *Семенова, Т. Н.* Профессиональная подготовка студентов к использованию этнопедагогических средств в коррекционно-логопедической работе с детьми дошкольного возраста / Т. Н. Семенова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 3 (83). – С. 173–179.
7. *Семенова, Т. Н.* Актуализация потенциала этнопедагогики в процессе социокультурной реабилитации детей с отклонениями в развитии / Т. Н. Семенова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2008. – № 4 (60). – С. 162–166.
8. *Семушина, Л. Г.* Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. – М. : Изд-во «Мастерство Год», 2001. – 272 с.
9. *Сластенин, В. А.* Педагогика / В. А. Сластенин. – М. : Академия, 2011. – 380 с.
10. *Харитонов, М. Г.* Содержание этнопедагогической подготовки учителя национальной школы / М. Г. Харитонов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 4 (72). Ч. 2. – С. 182–186.

УДК 378.1, 004.4

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ
ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА***

**PEDAGOGICAL MANAGEMENT
OF LEARNING PROCESS OF STUDENTS
AT UNIVERSITY INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT**

В. И. Токтарова

V. I. Toktarova

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

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с организацией педагогического управления процессом обучения студентов в контексте современной информационно-образовательной среды. Приведено описание требований, функциональных этапов, режимов и алгоритмов управления. Предложена авторская модель реализации педагогического управления в информационно-образовательной системе (ИОС), направленная на повышение качества и эффективности образовательного процесса вуза в условиях электронного обучения.

Abstract. The paper surveys the issues related to the design and implementation of pedagogical management of the learning process of students in the context of modern e-learning environment at university. The author provides the description of the functional stages, modes and algorithms of management suggests the author's model of implementation of pedagogical management of information and education system in order to improve the quality and efficiency of the educational process in the context of e-learning.

Ключевые слова: педагогическое управление, образовательный процесс, электронное обучение, информационно-образовательная среда, высшая школа.

Keywords: pedagogical management, educational process, e-learning, information and education environment, university.

Актуальность исследуемой проблемы. Существенные изменения в информационном обеспечении общества объективно требуют пересмотра подходов в системе высшего профессионального образования [4].

Развитие электронного обучения в нашей стране является одним из стратегических задач образовательной системы. Согласно положениям Федерального закона «Об образовании в РФ», организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение при реализации образовательных программ

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ для молодых российских ученых – кандидатов наук, проект № МК-1634.2014.6

[10]. При этом должны быть созданы все условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, обеспечивающей освоение обучающимися основных образовательных программ в полном объеме. В подписанном в текущем году приказе Министерства образования и науки РФ [7] определен порядок применения организациями электронного обучения и дистанционных технологий при реализации образовательных программ. Сегодня с учетом специфики времени ИОС высшего учебного заведения должна позволять полностью реализовывать концептуальные подходы федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), являться эффективным средством для осуществления электронного обучения.

В связи с этим исследование проблемы проектирования и реализации системы педагогического управления процессом обучения студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза в настоящее время является актуальным.

Материал и методика исследований. В процессе подготовки статьи был использован следующий комплекс методов:

– *теоретических*: изучение и обобщение отечественного и зарубежного опыта по педагогическому управлению обучением в компьютерных средах, анализ литературы и источников по педагогическим, психологическим и техническим проблемам, связанным с информатизацией образования и электронным обучением; анализ действующих и проектируемых нормативных документов, федеральных государственных образовательных стандартов, учебных планов, программ и др.;

– *эмпирических*: проведение педагогических измерений, сравнительно-сопоставительный анализ, статистическая обработка результатов исследования, экспериментальное преподавание.

Результаты исследований и их обсуждение. Процесс обучения с использованием компьютера можно представить в виде системы управления, где студент выступает в качестве субъекта обучения, а компьютер – средства обучения [5]. В данной системе студент переходит в новую категорию вследствие того, что по своей форме учебно-познавательная деятельность в электронной среде является индивидуальным процессом, но осуществляемым по определенному алгоритму.

Согласно методологии кибернетического подхода, *управление* рассматривается как процесс преобразования информации в соответствии с некоторой целью. Для реализации управления необходима среда как совокупность условий, в которых происходит взаимодействие. Для современного образовательного процесса в высшем учебном заведении в контексте реализации электронного обучения это *информационно-образовательная среда*, представляющая собой системно организованную совокупность информационного, учебно-методического и технического обеспечения [3]. Организация образовательного процесса в ИОС приводит к изменению методов и средств обучения, источников знаний, трансформированию роли и функции педагога, а также способов его коммуникации со студентами. На преподавателя возлагаются новые задачи: формирование актуального знания, активная работа в электронной среде, постоянное повышение квалификации в области информационно-коммуникационных технологий и др.

Процесс обучения в условиях ИОС можно представить как дидактическую систему с определенной совокупностью взаимодействующих компонентов и функций управления. При этом в роли управляющего выступает преподаватель или компьютерная обучающая система, управляемого – студент. Взаимодействие между ними происходит на основе технических средств посредством передачи, восприятия и преобразования информационных потоков в интерактивном режиме [5]. Эффективность управления будет достигнута при условии четко сформулированной цели, алгоритмизации действий, способов и критериев организации каналов прямой и обратной связи.

Согласно исследованиям [1], *алгоритм управления* – это система слежения и коррекции учебно-познавательной деятельности студента, направленная на поддержание достаточной стабильности в усвоении учебного материала и достижение целей обучения. Успешная деятельность обучающегося напрямую зависит от обоснованного алгоритма; при этом наличие канала обратной связи является основой качественного управления процессом обучения. В своих работах В. П. Беспалько подчеркивает значимость обратной связи в системах, предполагающих непрерывный анализ и диагностику основных показателей, к которым относит уровень усвоения (α), научность изучения предмета (β), осознанность усвоения (γ) и степень его автоматизации (K_r) [1].

Педагогическое управление – особый вид деятельности всех субъектов образовательного процесса, направленный на достижение поставленных целей и использующий формы и методы, способствующие его функционированию и развитию как педагогической системы [2].

В результате анализа работ по педагогическому управлению был выявлен комплекс рассматриваемых вопросов: теоретико-исторические и методологические аспекты социального управления (В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг и др.); управление образовательными организациями (Т. М. Давыденко, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.); управление учебно-познавательной деятельностью учащихся (В. П. Беспалько, В. В. Гуря, В. А. Красильникова, Н. В. Кузьмина, Л. Н. Ланда и др.); психологические особенности процесса управления (С. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. М. Фридман и др.), управление образовательным процессом (С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Н. Ф. Талызина и др.).

В соответствии с исследованиями [8], педагогическое управление неразрывно связано с определенными воздействиями, необходимыми для осуществления целевых установок образовательного процесса: поддержания в рамках установленных границ (функционирование) или перехода в новое состояние (развитие). По мнению авторов [11], данный вид управления направлен на регулирование педагогического процесса в целях перевода его на более высокий уровень.

При рассмотрении учебного процесса в условиях электронного обучения большое значение при разработке информационно-образовательной среды имеет алгоритмизация действий студента, передача определенных функций преподавателя компьютерному средству обучения. При проектировании алгоритма управления обучением в ИОС целесообразно учесть специфические фазы процесса обучения, предложенные В. П. Беспалько и Н. Ф. Талызиной (рис. 1).

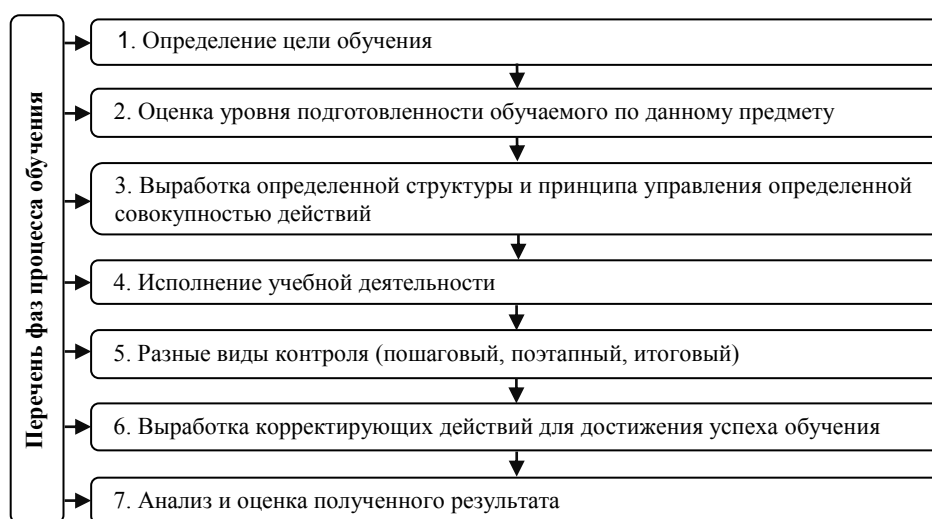


Рис. 1. Фазы процесса обучения

Анализ системы педагогического управления в условиях современной информационно-образовательной среды с позиции положений классической школы менеджмента позволил заключить, что она включает в себя все функциональные этапы:

– *планирование*: проектирование общей модели учебного курса, описание целей, стратегии достижения результатов, набора компетенций студентов, методических приемов, критериев и показателей оценивания и диагностики; календарное планирование процесса обучения; описание индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов; анализ начального уровня подготовленности, индивидуальных особенностей и личностных качеств обучаемого;

– *организация*: обучение студентов на основе индивидуальных образовательных маршрутов и гибкого алгоритма адаптации; активизация процесса самообразования;

– *мотивация*: стимулирование интереса посредством создания комфортных условий в соответствии с психологическими и личностными особенностями обучающихся; принятие студентами идеи свободы и ответственности; обеспечение вовлечения в процедуру выбора, самоопределения, рефлексии;

– *контроль*: использование разнообразных способов оценивания и диагностики; ориентирование студентов на процедуры самооценивания и самоконтроля;

– *координация*: применение технологических приемов и гибкого алгоритма адаптации, обеспечивающих системное согласование компонентов образовательной системы, направленных на совершенствование учебной деятельности и процесса управления.

В общем виде модель реализации педагогического управления в условиях информационно-образовательной среды вуза можно представить следующим образом (рис. 2):

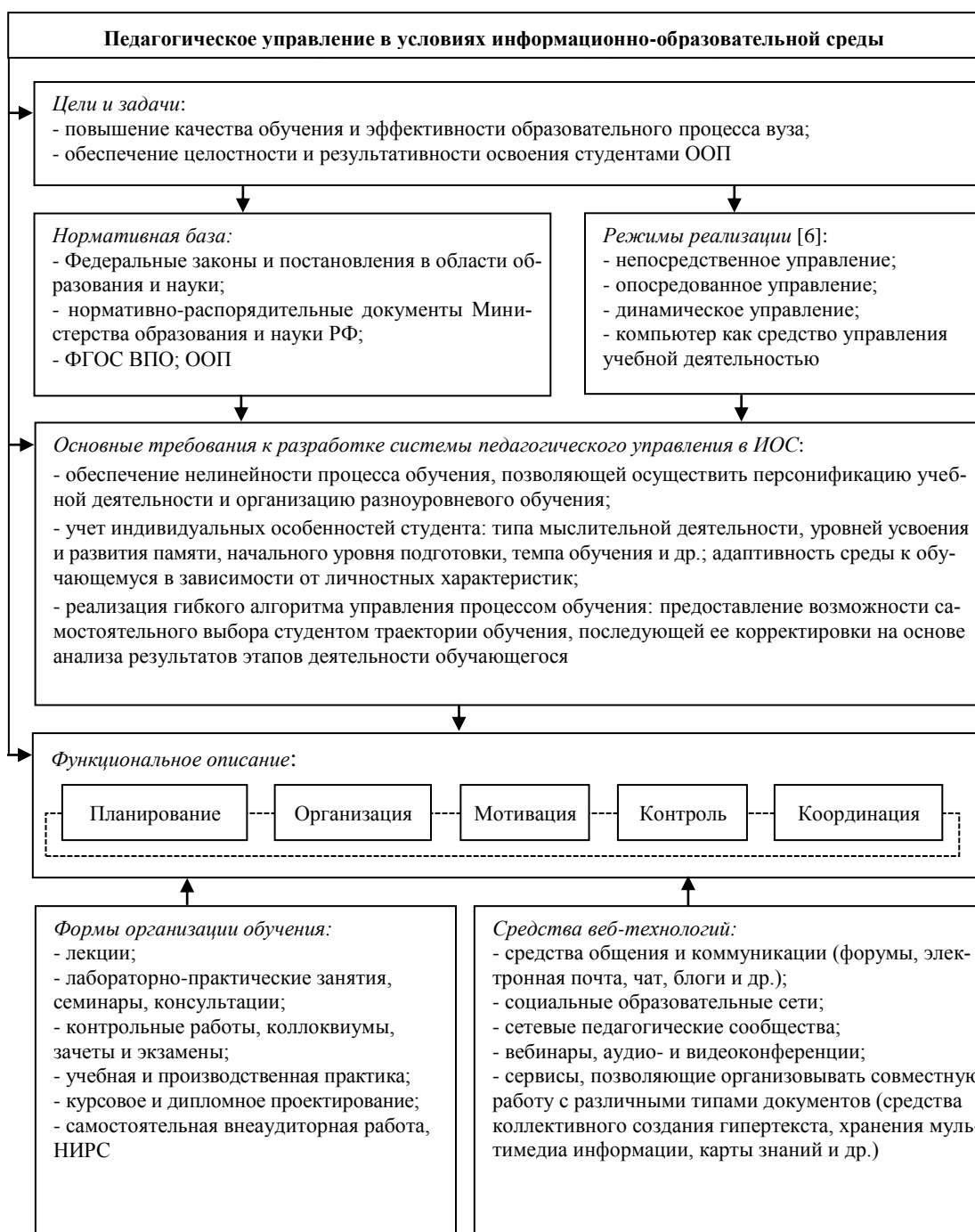


Рис. 2. Модель реализации педагогического управления в условиях ИОС

Представленная модель была использована при проектировании системы педагогического управления в рамках информационно-образовательной среды кафедры прикладной математики и информатики ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет» [9] (рис. 3).

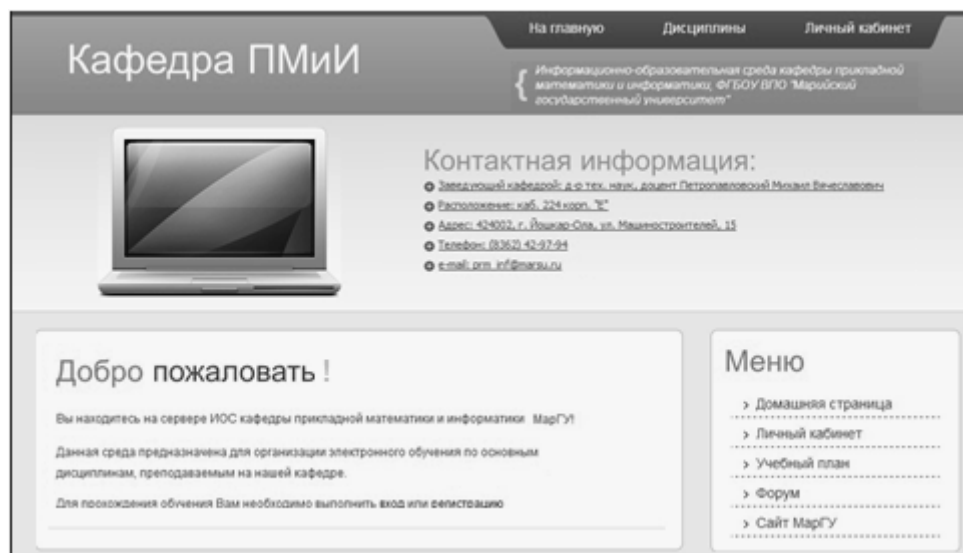


Рис. 3. Фрагмент ИОС кафедры

Результаты экспериментального внедрения подтвердили эффективность реализации модели, способствующей осуществлению стратегии системных изменений образовательного процесса вуза в контексте электронного обучения.

Резюме. Специфика педагогического управления в условиях информационно-образовательной среды вуза заключается в необходимости ее разработки на более высоком уровне, в придании ей профессиональной направленности и тщательном дидактическом оформлении. Внедрение предложенной модели способствует обеспечению целостности и результативности освоения студентами ООП, повышению качества обучения и эффективности образовательного процесса вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М. : МПСИ, 2002. – 352 с.
2. Игнатьева, Е. Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов в современном вузе / Е. Ю. Игнатьева. – СПб. : ЛЕМА, 2012. – 300 с.
3. Ильченко, О. А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе (на примере подготовки специалистов с высшим образованием) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Ильченко. – М., 2002. – 22 с.
4. Киселев, Г. М. Информационные и информационно-деятельностные модели обучения / Г. М. Киселев, А. А. Червова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 1 (81). – С. 168–172.
5. Красильникова, В. А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования / В. А. Красильникова. – М. : Дом педагогики ; ИПК ГОУ ОГУ, 2009. – 339 с.

6. *Машбиц, Е. И.* Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. В. Андриевская, Е. Ю. Комисарова. – Киев : Вища школа, 1989.

7. *Приказ* Министерства образования и науки РФ «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» от 9 января 2014 г. № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>

8. *Талызина, Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1984. – 344 с.

9. *Токтарова, В. И.* Учебно-методическое обеспечение реализации основных образовательных программ в условиях информационно-образовательной среды вуза / В. И. Токтарова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2013. – № 2 (77). – С. 28–32.

10. *Федеральный закон* «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/>

11. *Шамова, Т. И.* Управление образовательными системами : учеб. пособие / Т. И. Шамова и др. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Аносова Наталья Анатольевна – соискатель кафедры прикладной математики и информационных технологий Поволжского государственного технологического университета, г. Йошкар-Ола

Anosova, Natalya Anatolyevna – Applicant, Department of Applied Mathematics and Information Technologies, Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola

Арсалиев Шавади Мадов-Хажиевич – доктор педагогических наук, профессор, декан исторического факультета Чеченского государственного университета, г. Грозный

Arsaliev, Shavadi Madov-Khazhievich – Doctor of Pedagogics, Professor, Dean of the Faculty of History, Chechen State University, Grozny

Афанасьева Татьяна Владимировна – аспирант кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Afanasyeva, Tatyana Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of Psychology and Social Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Ахвандерова Алина Давыдовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры чувашского языка и литературы Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Akhvanderova, Alina Davydovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Chuvash Language and Literature, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

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 of the Department of General and Finno-Ugric Linguistics, Udmurt State University, Izhevsk

Варламова Марина Владиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и сервиса Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Varlamova, Marina Vladislavovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Preschool Education and Service, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Волкова Светлана Александровна – аспирант кафедры филологического образования Сыктывкарского государственного университета, г. Сыктывкар

Volkova, Svetlana Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of Philological Education, Syktyvkar State University, Syktyvkar

Воронов Владимир Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Московского государственного областного университета, г. Москва

Voronov, Vladimir Viktorovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics, Moscow State Regional University, Moscow

Головина Анна Германовна – аспирант кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Golovina, Anna Germanovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Psychology, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Григорьева Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Grigoryeva, Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Данилова Людмила Николаевна – аспирант кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Danilova, Lyudmila Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Денисова Татьяна Витальевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой чувашского языка и литературы Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Denisova, Tatyana Vitalyevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Chuvash Language and Literature, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Димитриев Алексей Димитриевич – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой технологии продуктов общественного питания Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, г. Чебоксары

Dimitriev, Aleksey Dimitrievich – Doctor of Biology, Professor, Head of the Department of Food Technology, Cheboksary Cooperative Institute (branch) of the Russian University of Cooperation, Cheboksary

Димитриев Дмитрий Алексеевич – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой биологии и основ медицинских знаний Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Dimitriev, Dmitry Alekseevich – Doctor of Medicine, Professor, Head of the Department of Biology and Basics of Medical Knowledge, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Димитриев Юрий Олегович – кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры биоэкологии и химии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Dimitriev, Yury Olegovich – Candidate of Biology, Senior Lecturer of the Department of Bioecology and Chemistry, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Жаднова Надежда Николаевна – аспирант кафедры теории, истории, методики музыки, преподаватель кафедры хорового дирижирования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Zhadnova, Nadezhda Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Theory, History, Methods of Music, Lecturer of the Department of Choral Conducting, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Жамсаранова Раиса Гандыбаловна – доктор филологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Забайкальского государственного университета, г. Чита

Zhamsaranova, Raisa Gandybalovna – Doctor of Philology, Professor of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Transbaikal State University, Chita

Иванова Анастасия Яковлевна – аспирант кафедры экономики и финансов Московского финансово-юридического университета МФЮА, г. Москва

Ivanova, Anastasia Yakovlevna – Post-graduate Student, Department of Economics and Finance, Moscow University of Finance and Law MFUA, Moscow

Иванова Анна Николаевна – аспирант кафедры агрохимии и экологии Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары

Ivanova, Anna Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Agricultural Chemistry and Ecology, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary

Иванова Лариса Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ivanova, Larisa Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Иванова Неонила Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ivanova, Neonila Vyacheslavovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Doctoral Candidate, Department of Russian, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Игнатъев Николай Георгиевич – доктор биологических наук, профессор кафедры агрохимии и экологии Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары

Ignatyev, Nikolay Georgievich – Doctor of Biology, Professor of the Department of Agricultural Chemistry and Ecology, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary

Игорева Эльвира Николаевна – кандидат педагогических наук, учитель русского языка и литературы средней общеобразовательной школы № 2, г. Чебоксары

Igoreva, Elvira Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Teacher of Russian Language and Literature of SGS № 2, Cheboksary

Индейкина Ольга Сергеевна – кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры биологии и основ медицинских знаний Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Indeykina, Olga Sergeevna – Candidate of Biology, Senior Lecturer of the Department of Biology and Basics of Medical Knowledge, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Кириллова Ольга Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и развития образования Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Kirillova, Olga Vasilyevna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Development of Education, I. Ulyanova Chuvash State University, Cheboksary

Кириллова Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры юридической педагогики и психологии Академии права и управления Федеральной службы исполнения наказаний (Академия ФСИН России), г. Рязань

Kirillova, Tatyana Vasilyevna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Law Pedagogics and Psychology, Academy of Law and Administration of the Federal Penitentiary Service (FSEP), Ryazan

Кормилина Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kormilina, Natalia Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of English, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Куприянова Марина Юрьевна – кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой биоэкологии и химии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kupriyanova, Marina Yuryevna – Candidate of Biology, Associate Professor, Head of the Department of Bioecology and Chemistry, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Матвеева Оксана Александровна – преподаватель кафедры иностранных языков Поволжского государственного технологического университета, г. Йошкар-Ола

Matveeva, Oksana Aleksandrovna – Lecturer of the Department of Foreign Languages, Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola

Никифорова Ольга Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского, удмуртского языков, литературы и методики преподавания Глазовского государственного педагогического института имени В. Г. Короленко, г. Глазов

Nikiforova, Olga Petrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Russian and Udmurt Languages and Literature and Teaching Methods, V. Korolenko Glazov State Pedagogical Institute, Glazov

Писаренко Вероника Игоревна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Южного федерального университета, г. Таганрог

Pisarenko, Veronika Igorevna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages, Southern Federal University, Taganrog

Платонова Раиса Ивановна – доктор педагогических наук, доцент кафедры спортивных единоборств Северо-восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, г. Якутск

Platonova, Raisa Ivanovna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Combat Sports, M. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk

Салаева Алла Леонидовна – соискатель кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Salaeva, Alla Leonidovna – Applicant, Department of Pedagogics and Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Саперова Елена Владимировна – кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и основ медицинских знаний Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Saperova, Elena Vladimirovna – Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of Biology and Basics of Medical Knowledge, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Семенова Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Semenova, Tatyana Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Сергеев Леонид Павлович – доктор филологических наук, профессор кафедры чувашского языка и литературы Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Sergeev, Leonid Pavlovich – Doctor of Philology, Professor of the Department of Chuvash Language and Literature, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Токтарова Вера Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, начальник научно-исследовательского сектора, доцент кафедры прикладной математики и информатики Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Toktarova, Vera Ivanovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Research and Scientific Department, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Science, Mari State University, Yoshkar-Ola

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 of the Department of Humanities and Social and Economic Disciplines, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary

Шайхисламова Зубаржат Фаниловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры башкирского языкознания и этнокультурного образования Башкирского государственного университета, г. Уфа

Shaikhislamova, Zubarzhat Fanilovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Bashkir Philology and Ethno-Cultural Education, Bashkir State University, Russia, Ufa

Шамсутдинова Нелли Зефаровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для естественнонаучных специальностей Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Shamsutdinova, Nellie Zepharovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of English for Science Faculties, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Шугаева Наталья Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Shugaeva, Natalya Yuryevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of English Philology and Translation Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

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: 03 – биологические науки; 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 информации редакции Вестника. Этим автор также гарантирует, что статья оригинальная, ни содержание, ни рисунки к ней не были ранее опубликованы в других изданиях. Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора с правилами Вестника.

К статье должны быть приложены 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 выравнением 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 подрисуночные 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). 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

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Димитриев Д. А., Саперова Е. В., Индейкина О. С., Димитриев А. Д.</i>	Оценка респираторной синусовой аритмии посредством анализа графика Пуанкаре	3
<i>Димитриев Ю. О., Куприянова М. Ю.</i>	Эколого-флористическая характеристика пассажирской пристани Чебоксарского речного порта	9
<i>Игнатъев Н. Г., Иванова А. Н.</i>	Реакция печеночных ферментов у разновозрастных крольчат на введение этанола в экспериментальных условиях	14

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Ахвандерова А. Д., Сергеев Л. П.</i>	«Островные говоры» восточных районов Чувашской Республики (на примере урмарского говора смешанного диалекта)	20
<i>Волкова С. А.</i>	Принципы и приемы выражения авторской позиции в художественно-документальной прозе	26
<i>Денисова Т. В., Сергеев Л. П.</i>	Слова-обращения к животным в говорах чувашской диаспоры Ульяновской области	32
<i>Жамсаранова Р. Г.</i>	Тунгусский геноним <i>Дулигатский</i> в исторической ретроспективе	38
<i>Фомин Э. В.</i>	Классификация абсолютных агнонимов чувашского языка	44
<i>Шайхисламова З. Ф.</i>	Когнитивные аспекты репрезентации времени в близкородственных тюркских языках Урало-Поволжья (на материале башкирских и казахских паремиологических единиц в этнолингвокультурологическом осмыслении)	50

<i>Шамсутдинова Н. З.</i>	Некоторые вопросы этической значимости в литературе поздневикторианского периода (на материале романа Дж. Элиот «Даниэль Деронда»)	57
<i>Шугаева Н. Ю., Кормилина Н. В.</i>	Передача семантики и прагматики говорящих имен Н. В. Гоголя при переводе на английский язык	63
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		
<i>Аносова Н. А.</i>	Критерии эффективности организационно-педагогических условий реализации институционального механизма профессионально-общественной аккредитации коротких программ	73
<i>Арсалиев Ш. М-Х., Писаренко В. И.</i>	Моделирование этнопедагогических технологий в контексте современной научной картины мира	79
<i>Афанасьева Т. В.</i>	Мониторинг развития учебных универсальных действий как элемент оценки интеллектуального развития младших школьников	85
<i>Булычева Е. А., Никифорова О. П.</i>	Психолого-педагогические и лингвистические аспекты развития речи учащихся в национальной школе	91
<i>Варламова М. В.</i>	Современные тенденции в дополнительном образовании музыкальных руководителей дошкольных организаций Чувашии	96
<i>Головина А. Г.</i>	Реализация в Чувашской Республике организационно-педагогических условий для внедрения интегрированной системы непрерывного профессионального образования	102
<i>Григорьева Е. Н.</i>	Подготовка будущих учителей иностранного языка к осуществлению профессиональной деятельности в условиях реализации ФГОС ООО второго поколения	113
<i>Данилова Л. Н.</i>	Этнокультурные ценности как средство формирования этнокультурной компетентности у старшеклассников	118
<i>Жаднова Н. Н.</i>	Педагогические традиции регентской школы Русской православной церкви как фактор нравственного воспитания детей	124
<i>Иванова А. Я.</i>	Российский опыт составления рейтингов вузов	129
<i>Иванова Л. Н.</i>	Деятели культуры и просвещения России об И. Я. Яковлеве и Симбирской чувашской школе	137

<i>Иванова Н. В.</i>	Культурологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов дошкольного образования к коммуникативно-речевому развитию детей-билингвов	145
<i>Кириллова О. В., Кириллова Т. В., Игорева Э. Н.</i>	Анализ нормативно-правовых актов обеспечения конфессионально ориентированного образования в Российской Федерации	152
<i>Матвеева О. А.</i>	Теоретическая разработка организационно-технологической модели «экселленс» в оценочных процедурах	157
<i>Платонова Р. И., Воронов В. В.</i>	Технология обучения: от уточнения понятий к практике	162
<i>Салаева А. Л.</i>	Кластерный подход в образовании и культуре: опыт города Чебоксары	167
<i>Семенова Т. Н.</i>	Сущность, структура и критерии готовности будущих дефектологов к реализации этнопедагогических технологий в логопедической практике	173
<i>Токтарова В. И.</i>	Педагогическое управление процессом обучения студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза	178
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		185
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		192



CONTENT

BIOLOGY

<i>Dimitriev D. A., Saperova E. V., Indeykina O. S., Dimitriev A. D.</i>	Evaluation of respiratory sinus arrhythmia through analysis of Poincare plot	3
<i>Dimitriev Yu. O., Kupriyanova M. Yu.</i>	Ecological and floristic characteristic of the hithe of the Cheboksary river port	9
<i>Ignatyev N. G., Ivanova A. N.</i>	Reaction of liver enzymes in rabbits of different ages to ethanol in experimental conditions	14

PHILOLOGY

<i>Akhvanderova A. D., Sergeev L. P.</i>	«Insular dialects» of eastern districts of the Chuvash Republic (Urmarsky mixed dialect)	20
<i>Volkova S. A.</i>	Principles and methods of expressing the author's position in fictional and documentary prose	26
<i>Denisova T. V., Sergeev L. P.</i>	Addresses to animals in dialects of the Chuvash diaspora in the Ulyanovsk region	32
<i>Zhamsaranova R. G.</i>	Tungus genonymum <i>Duligatsky</i> in the aspect of history	38
<i>Fomin E. V.</i>	Classification absolute agnonyms of the Chuvash language	44
<i>Shaikhislamova Z. F.</i>	Cognitive aspects of representation of time in closely related Turkic languages of the Ural-Volga Region (based on the Bashkir and Kazakh paremiological units in ethnolinguacultural comprehension)	50
<i>Shamsutdinova N. Z.</i>	Some ethical issues in late-victorian writings («Daniel Deronda» By G. Eliot)	57
<i>Shugaeva N. Yu., Kormilina N. V.</i>	Semantics and pragmatics of N. V. Gogol's charactonyms in translation into English	63

PEDAGOGICS

<i>Anosova N. A.</i>	Criteria of efficiency of organizational and pedagogical conditions for implementation of institutional mechanism of professional and public accreditation of short-term programmes	73
<i>Arsaliev Sh. M-Kh., Pisarenko V. I.</i>	Modelling of ethnopedagogical technologies in the context of modern scientific world view	79
<i>Afanasyeva T. V.</i>	Monitoring of development of academic universal activities as the element of evaluation of intellectual development of younger schoolchildren	85
<i>Bulycheva E. A., Nikiforova O. P.</i>	Psychological and pedagogical and language aspects of speech development at pupils at ethnic school	91
<i>Varlamova M. V.</i>	Current trends in further education for Music teachers of pre-school institutions in Chuvashia	96
<i>Golovina A. G.</i>	Organizational and pedagogical conditions for introduction of integrated system of continuous professional education in the Chuvash Republic	102
<i>Grigoryeva E. N.</i>	Professional training of teachers of foreign languages in implementing the new Federal State Educational Standard	113
<i>Danilova L. N.</i>	Ethnocultural values as means of formation of ethnocultural competence at senior schoolchildren	118
<i>Zhadnova N. N.</i>	Pedagogical traditions of Presentorial school of the Russian Orthodox Church as a factor in moral education of children	124
<i>Ivanova A. Ya.</i>	Russian experience of drawing up ratings of institutions of higher education	129
<i>Ivanova L. N.</i>	Russian workers of culture and educators on I. Y. Yakovlev and Simbirsk Chuvash school	137
<i>Ivanova N. V.</i>	Culturalogical approach in professional training of preschool education specialists for communicative and language development of bilingual children	145
<i>Kirillova O. V., Kirillova T. V., Iгореva E. N.</i>	Analysis of normative legal acts that ensure confession oriented education in the Russian Federation	152
<i>Matveeva O. A.</i>	Theoretical development of organizational and technological «Excellence» model in accreditation procedures	157
<i>Platonova R. I., Voronov V. V.</i>	Education technology: from concept specification to practice	162

<i>Salaeva A. L.</i>	Cluster approach in education and culture: experience of the city of Cheboksary	167
<i>Semenova T. N.</i>	Essence, structure and criteria of readiness of future speech pathologists to implement ethnopedagogical technologies in speech therapy	173
<i>Toktarova V. I.</i>	Pedagogical management of learning process of students at university information and education environment	178
	INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	185
	INFORMATION FOR THE AUTHORS	192

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

2015. № 1 (85)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 Л. А. Судленкова
 П. А. Шалимова

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 03.03.2015. Выход в свет 31.03.2015.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 25,0.
Тираж 500 экз. Заказ № 2241. 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