
Научный журнал
№ 1(6), 2012

*Журнал зарегистрирован
Федеральной службой
по надзору в сфере связи,
информационных
технологий и массовых
коммуникаций
7 мая 2010 г.*

*Свидетельство регистрации
ПИ № ФС77-39787*

*Учредитель:
Научно-исследовательский
институт
педагогике и психологии*

Главный редактор
М.В. Волкова
Ответственный редактор
М.Н. Пучкарёва
Редактор-корректор
А.Н. Гаврилова

Периодичность
4 раза в год

Адрес редакции:
428018, г. Чебоксары,
ул. Нижегородская, 4
Телефон
(8352)22-04-89
E-mail:
nauka0808@mail.ru

Информация об
опубликованных статьях
регулярно предоставляется
в систему Российского индекса
научного цитирования
(договор №300-10/2011R).
Полнотекстовая версия
журнала размещена на сайте:
[www. elibrary. Ru](http://www.elibrary.Ru)

Подписной индекс
в «Каталоге российской прессы
«ПОЧТА РОССИИ» – 24969

Точка зрения редакции может
не совпадать с мнениями авторов
публикуемых материалов.

При цитировании ссылка
на журнал «Научный потенциал»
обязательна.

ISSN 2218-7774

Научный потенциал

№ 1 (6), 2012

в номере:

Вопросы философии

Вопросы языкознания

Литература

Педагогика и психология

История и социология

К юбилею ученого

Редакционно-издательский совет

Александр Николаевич Вабищевич

доктор исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории славянских народов,
Учреждение образования «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина»

Наталья Владимировна Володина

доктор филологических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»

Георгий Николаевич Григорьев

доктор педагогических наук, профессор, руководитель научно-исследовательской лаборатории,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Марина Валерьевна Емельянова

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Виктор Васильевич Желтов

доктор философских наук, профессор, заслуженный работник ВШ РФ, заведующий кафедрой
политических наук, декан факультета политических наук и социологии,
ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»

Александр Егорович Земляков

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Татьяна Николаевна Князева

доктор психологических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Нижегородский педагогический университет им. Козьмы Минина»

Виталий Владимирович Ковалёв

доктор социологических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой социологии,
политологии и обществоведческого образования,

ГОУ ВПО «Ростовский государственный педагогический университет»

Владимир Вячеславович Орлов

доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии,
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»

Иван Владимирович Павлов

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Марина Николаевна Панова

доктор филологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой лингвистики и
межкультурной коммуникации социально-гуманитарного отделения,

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Татьяна Павловна Рогожникова

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой исторического языкознания,
ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»

Лев Юрьевич Сироткин

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет культуры и искусств»

Геннадий Ильич Тафаев

доктор исторических наук, профессор,
заслуженный работник образования Чувашской Республики,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Елена Геннадьевна Хрисанова

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Марина Владиславовна Волкова

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Сергей Николаевич Резников

кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры Коммерции и логистики,
ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»

Анна Васильевна Хазина

кандидат исторических наук, доцент,
заведующий кафедрой всеобщей истории и дисциплин классического цикла,
ФГБОУ ВПО «Нижегородский педагогический университет»

Содержание

Вопросы философии

Арсеньева В.Л. Социально-коммуникативная функция цвета в природе и обществе..... 5

Вопросы языкознания

Рогожникова Т.П. Проблема стиля в старорусской книжности (XVI в.)..... 9

Литература

Бакаева О.В. Функция художественной детали в рассказе В. Ар-Серги «Старая ведьма»..... 13

Педагогика и психология

Дзидзоева С.М. Формирование профессионально-языковых компетенций у студентов в условиях полилингвальной модели поликультурного образования..... 17

Заболотная С.Г. Пути формирования позитивного «Образа Будущего» у студентов-медиков..... 22

Иванова И.А. Особенности становления некоторых компонентов «Образа «Я» в структуре рефлексивного сознания младших подростков..... 27

Квитко М.С., Чернявская Н.Э., Драч С.К. Песенно-поэтический материал как методический прием развития музыкальных способностей на занятиях по иностранному языку..... 33

Киреева Н.В., Киреев М.Н., Приходько Н.В. Теоретико-методологические подходы к формированию лидерских качеств будущих специалистов социокультурной сферы..... 37

Коренева Е.Н., Чернявская Н.Э., Киреева Н.В. Системный подход к педагогической действительности..... 42

Косолапов А.Н., Коренева Е.Н., Киреев М.Н. Волевой компонент ценностных ориентаций и установок студентов современных вузов..... 46

Романова Е.Н. Гендерные аспекты взаимосвязи жестокого обращения и делинквентности несовершеннолетних..... 50

Серебрякова Т.А., Рябова Л.Н. Экспериментальное изучение влияния стиля педагогического взаимодействия на развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста..... 55

Ульянов А.А. Использование системы логических уровней для исследования представлений об управленческой деятельности..... 62

Шалашова И.В. Графическая грамотность как психолого-педагогический феномен..... 68

Шоглева Е.В. Профессиональная деятельность педагога по творческой интерпретации образов музыкального фольклора в контексте приобщения дошкольников к семейным традициям..... 73

История и социология

Кильберг-Шахзадова Н.В. Институционализация социального образования..... 81

Ковалев В.В. Проблемы конструирования понятия «аксиологический стереотип».. 86

Тафаев Г.И. Демографическая трансформация чувашского общества..... 90

К юбилею ученого

Сковородкина И.З. Идея просвещения российского народа в педагогике Н.И. Ильминского..... 99

Content

Problems of Philosophy

Arseniev V.L. Socio-communicative function of color in nature and society..... 5

Questions of Linguistics

Rogozhnikova T.P. The problem of the style in old Russian booking culture (xvi th)..... 9

Literature

Bakaeva O.V. Function of an artistic detail in V. R-Sergie's shor story «An old witch»..... 13

Pedagogy and Psychology

Dzidzoeva S.M. Formation is professional-language competency students in the conditions of polilingvalnoy models of polycultural formation..... 17

Zabolotnaya S.G. The ways of the establishment of the positive vision of the future in medical students..... 22

Ivanova I.A. Features of formation of some components of «self-image» in the structure of reflexive consciousness of young adolescents..... 27

Kvitko M.S., Chernyavskaya A.D., Drach S.K. Song and poetic material, as metodological procedure of musical abilities in the classroom of foreign language..... 33

Kireeva N.V., Kireev M.N., Prikhodko N.V. Theoretical-methodological approaches to the formation of leadership characteristics of future specialists of social-cultural sphere... 37

Koreneva E.N., Chernyavskaya N.E., Kireeva N.V. System approach to pedagogical activity 42

Kosolapov A.N., Koreneva E.N., Kireev M.N. Volitional component of value orientations and installiations of students of modern institutes of higher education..... 46

Romanova E.N. Gender relations abuse and juvenile delinquency..... 50

Serebryakova T.A., Ryabova L.N. Experimental studying influences of style of pedagogical interoperability on progress of cognitive activity children of the senior preschool age..... 55

Ulyanov A.A. Use of of logic level, its for research on the management of ideas..... 62

Shalashova I.V. Graphic literacy as a psychology-pedagogical phenomenalism..... 68

Shogleva E.V. Professional experience of a teacher for creative interpretation of musical folklore in the context of the family traditions introduction to preschool children..... 73

History and Sociology

Kilberg-Shahzadova N.V. Institutialization of social education..... 81

Kovalev V.V. Problems of design concepts «axiological stereotype»..... 86

Tafajev G.I. Demographic transformation Chuvash society..... 90

On the anniversary of the scientist

Skovorodkina I.Z. The idea of education of the Russian people in pedagogy N. Ilminsky..... 99

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ЦВЕТА В ПРИРОДЕ И ОБЩЕСТВЕ

В.Л. Арсеньева

соискатель кафедры социологии, политологии и обществоведческого образования,
Педагогический институт Южного Федерального университета,
г. Ростов-на-Дону
e-mail: Viktoria-leonidovna@mail.ru

Статья посвящена проблеме выявления социально-коммуникативных функций цвета в природе и обществе. В статье выделяется и анализируется ряд функций цвета: социально-информативная, конвенциональная, сигнификативная. Дается оценка основным теоретическим положениям в области изучения цвета.

Ключевые слова: функция цвета; природа; общество; тон; яркость.

Сигнально-информационная функция цвета в природе привлекает внимание человека. Первоначальное использование индивидом значения, назначения и функции цвета в природе определяется в русле потребностей действующего субъекта. Это обстоятельство становится стимулом для первичного осмысления значимости цвета для человека.

На заре формирования и развития человеческого языка и письменности возникают конвенциональные отношения между отдельными людьми или группами людей по поводу использования цвета. Е.С. Пономарева приводит данные о ватпуме североамериканских индейцев, в котором цвет раковин содержал несложную информацию о конкретных предметах или событиях [5, с. 11].

Обобщая практику применения цвета в этих условиях, можно выделить его конвенциональную функцию, в русле которой далее формируются «частные» функции, значения цвета в обществе.

Необходимым фактором для развития конвенциональных отношений между людьми выступает потребность в обмене информацией. Это обстоятельство способствует развитию языка и стимулирует

расширение цветового тезауруса. Процесс информационного взаимодействия между людьми выявляет потребность в наименовании оттенка обусловленного цвета и уточнении связанного с ним контекста.

Исследователь цветового тезауруса Д. Заан пишет, что бамбара из долины Нигера в контекст красного цвета включают лимонно-жёлтый, кофейно-коричневый, нежно-зелёный и пурпурный; чёрный – светло-синий, тёмно-синий, тёмно-зелёный и серый; белый – ярко-белый и тускло-белый. У племени мбея в Республике Чад, – в качестве красного цвета выступают различные тоновые и цветовые оттенки розового. Под красным цветом представители этого племени также полагают желтовато-зелёный, ярко-зелёный, жёлтый, оранжевый и тёплый коричневый. Белый включает: светло-серый, светло-зелёный, светло-бежевый. Под чёрным цветом подразумеваются: серый, тёмно-серый, очень тёмный оттенок красного, тепло-зелёный, синий и тёмно-коричневый [2, с. 48].

В приведённых выше фрагментах обнаруживается проблема, которая имеет место и у других народов, например, –

Тонга в Юго-Восточной Африке [2, с. 48]. По мнению автора «в сфере цвета особую трудность для африканцев составило обозначение оттенков» [2, с. 50].

Наблюдаемое несоответствие в наименовании каждого цвета, возможно, связано с ограничением в развитии языкового тезауруса вообще, и цветового в частности. Это обстоятельство порождает значительное препятствие для уточнения конвенционального смысла каждого отдельного цвета при использовании его в межличностной коммуникации (взаимодействие разных групп людей, разных племён и народностей).

В современном научном знании означенная проблема является предметом исследования разных специалистов. Так, например, В. Berlin и Р. Kay пришли к заключению, что во всех культурах есть несколько основных названий, присущих всем языкам, которые расположены в одинаковой последовательности. Первые слова – названия цветов, существующие в примитивном языке, – это чёрный и белый или аналогичная пара, например, тёмный – светлый [10].

Исследователь Г. Тонквист полагает, что при формировании цветового тезауруса первым всегда будет красный. Затем это жёлтый и зелёный, но последним цветом будет синий. После того как сформированы основные цвета даются названия серому, оранжевому, фиолетовому, розовому и коричневому [7, с. 43].

Исследователь цветового тезауруса африканских народов Д. Заан приводит данные о том, что смысловой диапазон, например, красного цвета у *бамбара* включает оттенки от лимонно-жёлтого, нежно-зелёного до пурпурного, а для *мбея* красный – это розовый, розовато-лиловый, ярко-зелёный, коричневый и т. д. Т. е., артикуляция градаций цвета, их оттенков, зависит от культуры или ареала обитания этих народов на африканском континенте.

Но проблема наименования предмета и его смысла наблюдается не только у африканских народов: «для римлян ан-

тичности слово *luteus* обозначало как жёлтый, так и оранжевый, а понятие *purpureus* включало, по меньшей мере, следующие цвета: пурпурно-сиреневый, пурпурно-розовый, карминово-красный, черновато-красный, красновато-коричневый и тёмно-коричневый» [9, с. 334]. У. Гледстон, в своей книге «Гомер и Гомеровская эпоха», на основе текстов Гомера «Илиада» и «Одиссея», делает вывод, что для выражения названия цвета Гомер, например, употребляет слово «синий», который может нести разную семантическую нагрузку: под «синим» Гомер понимал и непосредственно тёмно-синий и чёрный [6; 7].

В настоящее время цветовой тезаурус по-прежнему является проблемной областью. Попытка артикулировать название какого-либо цвета, наталкивается, как и прежде, на существенное препятствие, – оказывается, под красным или жёлтым цветом человек может подразумевать различные оттенки этих цветов. Тонквист, вскрывая проблему, приводит следующие данные: «слова оранжевый, серый, лиловый, фиолетовый и коричневый всегда приблизительны, хотя вызывают мало сомнений относительно их внешнего проявления. Между жёлтым и красным может быть целая гамма промежуточных оттенков, таких, как оранжево-жёлтый, желтовато-оранжевый, оранжевый, красновато-оранжевый и оранжево-красный. Красновато-синим называют фиолетовый или лиловый. Синевато-красный можно назвать багровым или – в технологии репродукции – фуксин (красная анилиновая краска)» [7, с. 43].

При поиске и анализе материала по данному вопросу выяснено, что проблема «имени» цвета имела место в середине XX века. «ВНИИТЭ был изучен вопрос и произведён общий анализ состояния производства цветового ассортимента пластмасс. В период 1964-1965 гг. ассортимент цветов декоративно-конструкционных пластмасс насчитывал по названиям 41 цвет. Так как одинаковые названия цветов в разных материалах означали

фактически разные цвета, их количество составило 132 цвета» [4, с. 27]. «Единой системы эталонирования цветов окрашенных пластмасс в общесоюзном масштабе не существует ... нет единой терминологии в наименовании цветов пластмасс. Нередко одинаковым названиям соответствуют разные цвета» [4, с. 36].

Но и в настоящее время эта проблема не была решена. В частности, выяснено, что цветовой тезаурус в дизайне изобилует весьма необычными названиями. Например, имеют место такие наименования как, – «цвет лосося», «цвет старой розы», «рождественский зеленый», «мотылёк», «летний дождь», «очаровательная орхидея», «солнечный поцелуй» и т. д. Уточнение того, какой конкретно цвет или оттенок цвета подразумевается под названием, например, «солнечный поцелуй», ввергает отвечающего на этот вопрос, в область смутных ассоциаций и аналогичных этим ассоциациям истолкованиям.

Р.М. Фрумкина отмечает, что при помощи терминов «тон», «яркость», «насыщенность» невозможно описать цвет. В частности, автор указывает на тот факт, что: «вам, несомненно, знакомо чувство некоторого дискомфорта, когда не удаётся найти для некоторого предмета или свойства подходящее имя. Это происходит, например, при необходимости относительно точно описать такое бесконечно разнообразное, «текущее» свойство, как цвет. Представьте себе, что вы попросили другого человека купить для вас тетрадь в *кремовой* обложке. Более чем, вероятно, что вы получите не совсем то, что имели в виду: с вашей точки зрения, *кремовый* – более розовый, а с точки зрения вашего приятеля, *кремовый* оказался ближе к желтоватому. То, что он называет «кремовый», вы бы назвали «цветом слоновой кости» [8, с. 59].

Осознание проблемы артикуляции наименования цвета или оттенка, прежде всего, обнаруживает её значение для социальной коммуникации. В узком понимании проблемное поле «имени» цвета

располагается в границах конвенции, усиливая или ослабляя при этом её функциональные особенности.

Особая отчётливость несоответствия названия цвета его смысловому наполнению проявляется тогда, когда эта тема выходит за границы собственно дискурса, и получает развитие: в практике общественных отношений (1); производственных отношениях (заказчик – исполнитель) (2). Как в первом, так и во втором варианте наблюдается существенное затруднение социальной коммуникации, что может, в конечном итоге, привести к возникновению конфликтной ситуации.

Потребности и интересы индивида и общества в связи с насущной проблемой «имени» цвета в настоящее время привели к многочисленным исследованиям в данной области. Насколько эти исследования фундаментальны, можно судить по работе «Наименования цвета в индоевропейских языках: системный и исторический анализ», опубликованной в 2007 г. Сборник включает ряд статей, «освещающих роль, историю развития и этнокультурные аспекты слов – цветонаименований. Описаны системы терминов цвета в 14 языках, в том числе 9 древних (санскрит, латынь, древнегреческий, древнеанглийский и т. д.)» [3].

Возможно, дополнительная сложность при наименовании цвета связана с *индивидуальным восприятием цвета человеком*. По данному поводу существуют различные мнения эволюционной точки зрения придерживаются (J. Andre, K. Roy, P. Юиг, Ф.К. Шестаков и др.); лингвистической (G. Reiter, Ж. Вибер, Г. Тонквист, Р.М. Фрумкина и др.); психофизиологический подход (Пфлюгер и др.).

Исследованиями восприятия и воздействия цвета на физиологию, психологию человека и психофизиологию человека занимаются ряд отечественных и зарубежных исследователей (Е.Л. Райх, Т. Шубова, А. Пейпер, Е. Рабкин, Е. Плотникова, Г. Каменская, Ч.А. Измайлов, Е.Н. Соколов, А.М. Черноризов, Н.Н. Корж, Т.А. Ребеко, Е.А. Лупенко, О.В. Сафуанова,

Б.А. Базыма К.В. Сельченко и др.). На наш взгляд, результаты их работы могут быть интересны для исследования проблем цвета в социальном и коммуникативном аспектах. Так, *созидательная функция* цвета обнаруживает себя при воздействии «нужного» цвета на человека, аналогично, деструктивное действие цвета раскрывается во взаимодействии его с человеком. Учитывая вышесказанное, при анализе социальных ситуаций предпочтительно принимать во внимание влияние цвета на человека [1]; в практике социальных отношений выявлять конвенциональный контекст отдельного цвета, используемого различными нациями, народностями [2].

Обобщая материал, сформулированы следующие положения (в *научной сфере*): на данный момент проблема наименования («имени») цвета не решена и включает свободное истолкование существующих цветовых тонов и оттенков [1]; многочисленные исследования расширяют и углубляют проблему, порождая много новых вопросов и линий исследования цвета [2].

В *общественной сфере* – проблема «имени» цвета затрудняет социальную коммуникацию в разных сферах социума (1); потребность человека в общении создаёт условия, при которых формируется *конвенциональная функция* цвета, в русле которой, впоследствии, развиваются другие функции, значения, аспекты цвета в обществе [2]; социально-коммуникативная

функция цвета в обществе выступает важным социальным компонентом общественного взаимодействия современности, частными проявлениями которой выступают обозначенные функции и аспекты [3].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арсеньева В.Л. Смысл цвета в социальной реальности (социально-философское исследование). – Ростов-на-Дону, 2007. – 154 с.
2. Заан Д. Белый, красный и черный: цветовой символизм в черной Африке // Психология цвета. – М.: Рефл-бук, Ваклер, 1996. – 254 с.
3. Наименования цвета в индоевропейских языках: Системный и исторический анализ. / Отв. ред. А.П. Василевич. – М.: Европа, 2007. – 167 с.
4. Печкова Т.А., Соколова Б.А. Цвет пластмасс. – М., 1973. – 192 с.
5. Пономарева Е.С. Цвет в интерьере. – Мн., 1984. – 156 с.
6. Роу К. Концепции цвета в Древнем мире. / В кн. Психология цвета. – М.: Искусство, 1996. – 135 с.
7. Тонквист Г. Аспекты цвета. Что они значат и как могут быть использованы? / В кн.: Проблема цвета в психологии. – М.: Лана, 1993. – 215 с.
8. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика. – М.: Лана, 2003. – 128 с.
9. Andre J. Sources et evolution du vocabulaire des couleurs en latin» in *Problemes de la Couleur*, S.E.V.P.E.N. – Paris, 1957.– p. 334.
10. Berlin B., Kay P. Basic color terms: Their universality and evolution. – Berkeley, 1969.

SOCIAL COMMUNICATION FUNCTION COLOUR IN NATURE AND SOCIETY

V.L. Arsenieva

applicant is the department of sociology, political science and social science education, Pedagogical Institute of Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

The article is devoted to identifying the social and communicative functions of color in nature and society. The article highlighted a number of functions and analyzes the color: the socio-informative, conventional, significative. The estimation of the basic theoretical principles in the field of color.

Key words: the function of color; nature; society; the tone; brightness.

© В.Л. Арсеньева, 2012

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

УДК 801

ПРОБЛЕМА СТИЛЯ В СТАРОРУССКОЙ КНИЖНОСТИ (XVI в.)

Т.П. Рогожникова

доктор филологических наук, профессор,
Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского,
г. Омск
e-mail: pmtr@mail.ru

В статье обсуждается проблема существования категории стиля в литературной традиции и литературном языке периода зрелого русского средневековья. Стиль рассматривается как синкретичное явление в связи с существенными для книжности этого времени понятиями функции, текста, жанра. Особое внимание автор статьи уделяет рефлексии стилистических различий в трудах средневековых писателей и публицистов.

Ключевые слова: стиль; текст; жанр; стилистическая функция; стилистические оппозиции.

Синкретичность категорий функция – жанр – текст – стиль – язык – в средневековой литературной традиции. *Стиль* – одна из самых спорных категорий в истории русского литературного языка. Полемизируя с Л.С. Ковтун, Н.И. Толстой предлагает говорить «не о литературном русском языке и его высоком стиле в эпоху Максима Грека, а о древнеславянском (церковнославянском) литературном языке, бытовавшем на Руси» [6, с. 166]. Таким образом, с точки зрения Н.И. Толстого, оперирование термином «церковнославянский язык» снимает проблему стиля, тогда как «известно постоянное стремление восточных славян к расширению границ церковнославянского языка за рамки церковных текстов до границ средневекового литературного языка» [1, с. 55].

Противоречивость в истолковании средневекового текста с точки зрения стиля, свойственная современной научной рефлексии, вызвана исходной синкретичностью категорий *функция – жанр – текст – стиль*. Упрощение сложнейших связей данных категорий до оппозиции

«церковнославянское – русское» при анализе конкретных текстов, в особенности анфиладных, приводит к появлению терминов, исходящих опять-таки от церковнославянского языка: «гибридный церковнославянский», «безразличная смесь церковнославянского с местным». В основе подобных обобщенных обозначений текстовых разновидностей языка, данных в отвлечении от функции и семантики, лежит принцип двуязычия.

Отсутствие прямой зависимости жанра от стиля (что произошло в XVIII в.), стиля от языка (XIX в.), слитность этих категорий в реальной литературной практике отличает средневековое понятие стиля от понятия стиля нового времени: в XVI в. стиль проявляется как «синтагменный, текстовый, не ставший стилем как системой (парадигмой)» [2, с. 242].

Однако есть принципиальное специфическое свойство стиля, не корректируемое временем: стиль есть правило выбора языковых единиц из нескольких вариантов функционально важных и существенных. Одновременно этот выбор проявляет себя в пределах текста. Жанр как

форма выражения также представляет собой функционально организованный текст, поэтому стиль маркирован принципом выбора.

В средневековом тексте отражен результат выбора, варианты же, составляющие фон для эксплицированного, восстанавливаются в современных историко-стилистических исследованиях, как правило, из сведений о системе языка в его книжной и разговорной разновидностях (или оппозиции «церковнославянский – русский языки»).

В русле обозначенной проблемы понять сущностную природу языковых предпочтений позволяет жанр жития, функция которого состоит в синтезе конкретного и отвлеченного, вещественного и идеального содержания. Осуществление подобного синтеза в пределах текста нарушает исходное дополнительное распределение языковых средств по сферам употребления, ибо отвлеченное не всегда соотносилось с сакральным, а конкретное – с профанным.

Тем не менее не всякий открытый текст анфиладного типа разрушает исходное дополнительное распределение архаически-высоких и народно-разговорных языковых средств. Так, в «Домострое» эти средства хотя и объединены в рамках текста, но распределены четко по главам, регламентирующим, с одной стороны, бытовую сферу жизни человека, с другой – нравственно-религиозную [5]. Однако дополнительная дистрибуция языковых средств, соответствующая двум уровням изложения – реально-вещному и сущностно-содержательному, входит в противоречие с трехуровневой моделью текста «Домостроя» (*духовное строение – мирское строение – домовное строение*). Средний уровень – светскую сферу человеческой жизни, отношения, т. е. нравственно-этическое начало, – автор соотносит, аналогично религиозной сфере, с книжными средствами выражения.

Вместе с тем соответствие мировосприятия и его отражения в языке и стиле жития нарушалось совпадением сакраль-

ного и светского миров, возникавшим в реальной религиозной практике святого. Поэтому особую проблему житийного стиля составляет отношение агиографов к так называемым «бытовизмам» (по определению самих авторов, «простой речи»), отражающим жизненные реалии – предметы быта (еда, одежда), явления природы, болезни и т. д. Специфика в видении задач жития как текста (формы выражения святости) определяла наличие или отсутствие этих признаков «вещного» мира в житийном тексте, а при их наличии – функцию в выражении того или иного понятия.

Желание выразить вещественное, земное содержание средствами абстрактными создавало противоречие между функцией и системой, разрешавшееся в неологизмах – лексических, словообразовательных, морфологических гиперцерковнославянизмах.

Исследуемые нами житийные тексты в составе обобщающего свода ВМЧ дают возможность представить и более объективно квалифицировать картину языковых преобразований и инноваций в ее разнообразных вариантах. В понимании и истолковании языковых предпочтений важное значение имеет также редактирование и созданные на разных его этапах тексты. Выбор вариантов здесь «материализован», поэтому позволяет делать более определенные выводы о сущности авторской работы с текстом и о скорректированной временем природе стилистического с точки зрения функционально-семантической, с одной стороны, и ментальной – с другой.

Теоретические высказывания о стиле в XVI в. Средневековая рефлексия стилистических различий возникла в связи с переводом книг Священного Писания и связана с рекомендациями по этому поводу Максима Грека и их оценкой Зиновием Отенским. В высказываниях видных представителей русской культуры, в подчас противоположных мнениях об одном и том же языковом факте проявляются различные взгляды на сакральный текст в

связи с выбором адекватного варианта для перевода.

Писатель и публицист Зиновий Отенский в богословском трактате «Истины показание к вопросившим о новом учении» (после 1566 г.), направленном против ереси Феодосия Косого, наряду с обсуждением сложных теологических проблем высказывает свое отношение к книжному «русскому» языку, стилю «без всякого примесу», к манере изложения «в простоте от чиста сердца» и другим культурно и когнитивно значимым понятиям, выраженным средневековым автором сообразно своему времени. Для Зиновия книжный язык – церковнославянский «русский». В то же время это «простой» язык: «Язык убо наш, яко же рех, философии и грамматики не имать, тем же просто глаголется в нашем языке» [4, с. 994]. Все виды учености может покрыть «правость сердечных веры» [4, с. 958].

Высказывания по поводу языка появились в контексте богословских проблем «Истины показания...» как отклик на перевод Максимом Греком Толковой псалтыри. Зиновий выражает сомнение в достаточном владении Максимом русским языком, в доказательство приводится пример: Максим «так повеле глаголати, рек: чаяти речь нетверда, ибо чаеи аще что, или будет или не будет, а еже аще что ждет, будет твердо ест» [4, с. 964]. Для Грека различие между этими вариантами заключается в значении: *чаяти* кажется ему неопределенным, а *ждать* – более точным. Неопределенность, как можно заключить из данной Максимом Греком столь же неопределенной семантической характеристики, заключается в наличии/отсутствии объекта ожидания. Следовательно, выбор варианта предопределен семантически. Кроме того, считает Максим Грек, *чаю* – слово устаревшее и потому не известное широко.

Зиновий Отенский отстаивает предпочтительность первого глагола: для него важно не значение, а степень его отвлеченности, следовательно, стилистический статус слова, по Зиновию, исходит из зна-

чимости в передаче идеального содержания. Возражая Максиму Греку, он настаивает, что *чаяти* было известно всем, «якоже и в народех такоже и в вельможах, и не слышася двусмыслену бытии слову тому, еже *чаю* паче твердо бе» [4, с. 965]. *Жду* – слово народное, разговорное, всем известное, тогда как *чаю* воспринимается как высокий архаизм, ранее всем понятный. Это прежде разговорное слово, которое изменилось не семантически, а стилистически.

Далее Зиновий уточняет противоположность «русского языка» (церковнославянского) и «народной речи» («просто глаголется»): «Сего ради Максим *жду* глагола, а не по книжной речи глагола вместо *чаю жду*: мняше бо Максим – по книжной речи у нас и обща речь. Мню же, и се лукаваго устремление в христорборцах или в грубых смыслом, еже уподобляти и низводити книжные речи от общих народных речей. Аще же и есть полагаи приличнейши, мню, от книжных речей и общия народныя речи исправляти, а не книжныя народными обещещати. Максиму же несть зазрения, не познавшу опаснее языка русскаго... Нам же, любящим Христа, знающим язык свой и народа общую речь... не подобает глаголати...» таким образом [4, с. 967].

Книжная речь – «наш русский язык», народная речь – «наша общая речь». Для Зиновия Отенского они противопоставлены не по стилю, а по употреблению. Значение соответствующих слов различается, но только потому, что значение слов (их «смысл») связано непосредственно с реалией и направляется богом. Зиновий настаивает, что, если мы любим Христа, нам следует пользоваться «русским языком», который, хотя и не имеет грамматики, но «правостию сердечной веры» всегда «тверд». Важен ни язык, ни слово, ни речь – важно достоинство излагаемого в тексте, но во всех случаях лучше возвышать низкий стиль, чем «низводити» высокий до низкого. Чтобы их не смешивать, требуется знание того и другого. Стилистические расхождения определя-

ются еще смыслом «речи», а не функцией языка или степенью литературности текста.

«Ветхое» (архаическое) восхваляется Зиновием, ибо оно истинно: «единое бо ветхое в письмени законное точию учение божие, свидетельствуемое чудесы» [4, с. 19]. Отсюда постоянная готовность исправить текст по старой рукописи; авторитет древней рукописи определяется не ее собственными качествами – она просто ближе к тому времени, когда крестили Русскую землю и когда переводили на «русский язык» еще «без всякого примесу». Так понимается норма – во времени, в связи с традицией, «как повелось», потому что истинное – в прошлом, в древности. Отсюда признание примата книжного языка над «общим народным» и порицание их уравнивания.

В своей литературной практике Зиновий Отенский последовательно придерживался провозглашенных им пуристических принципов. Он «либо не выходил за рамки книжного языка, либо выбирал книжный или разговорный язык в зависимости от целей и задач» [3, с. 7], при этом сохранялось иерархическое неравенство двух коррелятов в распределении их по сакральной и профанной сферам употребления.

Тем не менее, в XVI в. господствует плавность градуальной оппозиции, потому в рассуждениях Зиновия понимание стилистического и семантического по су-

ти синкретично: высокий стиль понимается как «достоинство», характеризующее смысл всего текста. Не выработаны еще инвариантные языковые признаки стиля – стилистическая норма. Осознание «высокого» и «низкого» соотносится с абстрактно-идеальным и конкретно-вещным содержанием, а не средствами выражения, поскольку они заданы смыслом текста (синтагматически). Выбор же (собственно стиль) может осуществляться при наличии парадигмы вариантов. Ни стиль, ни норма не распространялись на отдельные словоформы. В рассматриваемый период еще не осознавались сакральный язык как высокий стиль, а «русский язык» и «общая речь» как стили общенационального языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесов В.В. Древнерусский литературный язык. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 296 с.
2. Колесов В.В. Философия русского слова. – СПб.: Юна, 2002. – 448 с.
3. Коровашкина М.В. Сочинения Зиновия Отенского в истории русского литературного языка XVI в.: Автореф. канд. дис. – М., 2000. – 24 с.
4. Отенский Зиновий. Истины показание к вопросившим о новом учении. – Казань, 1863.
5. Соколова М.А. Очерки по языку деловых памятников XVI в. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1957. – 360 с.
6. Толстой Н.И. Избранные труды: Т. 2. – М., 1998. – 456 с.

THE PROBLEM OF THE STYLE IN OLD RUSSIAN BOOKING CULTURE (XVI th)

T.P. Rogozhnikova

Doctor of philological sciences, professor, head Department of historical linguistics,
Omsk State University FM Dostoevsky, Omsk, Russia

This article is devoted to the problem of the style category in literary tradition and language in the period of mature Russian Middle Ages. The style is examined as a syncretic phenomenon in connection with such valuable notions as function, text or genre which were valuable for writing and booking culture of that period. The author dedicates her special attention to a reflexion of stylistic differencies in works of mediaeval writers and political journalists.

Key words: style; text; genre; stylistic function; stylistic oppositions.

© Т.П. Рогожникова, 2012

ЛИТЕРАТУРА

УДК 821.511.131-32

ФУНКЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ В РАССКАЗЕ В. АР-СЕРГИ «СТАРАЯ ВЕДЬМА»

О.В. Бакаева

аспирант отдела литературы и фольклора,
Научно-исследовательский институт гуманитарных наук
при Правительстве Республики Мордовия,
г. Саранск
e-mail: olgabakaeva-310387@rambler.ru

В статье рассмотрены функции художественной детали в рассказе В. Ар-Серги «Старая ведьма», выявлены закономерности их употребления.

Ключевые слова: рассказ; художественная деталь; портрет; пейзаж; мир вещей; психологические детали; герой.

В рассказах удмуртского писателя Вячеслава Ар-Серги (Сергеева) отражается стремление к познанию психологического состояния человека, особенностей восприятия жизни, мироощущения людей, содержится глубокий анализ современной действительности. Все это прозаик воплощает через художественную деталь – мельчайшую изобразительную или выразительную художественную подробность [3], неотъемлемый компонент произведений малой формы.

В произведениях малой прозы художественная деталь занимает значительное место и выполняет разнообразные функции. Например, пейзаж чаще всего представляет собой фон действия и выполняет психологическую функцию, иногда выступает в роли символа, действующего лица; «мир вещей» способствует более точной характеристике человека и одновременно выражает авторское отношение к персонажу, передает психологическое состояние человека; портрет дает представление о сущности персонажа, его характере, манере поведения, выполняет изображающую и оценочную функцию [3].

«Старая ведьма» – это рассказ в рассказе, где в качестве главного героя выступает повествователь. Мастерски построив композицию, писатель с первых строк погружает читателя в созданный им мир: образ родительского дома, матери, отца, Олексан агая, Анисьи, Миколы, Настасьи-туно (колдуньи), воспроизводимые через детские воспоминания, диалог с собственным «Я».

В. Ар-Серги не представляет нам готового персонажа, выпячивая основные черты его характера. Читатель способен постичь и вообразить, «дорисовать» его всецело только через различные параллели и ассоциации, осмыслив образы-символы, символично-эмоциональные эпизоды, меняющийся тон повествования. Здесь нельзя не согласиться с мнением Т.И. Зайцевой, которая считает, «сильная сторона творчества В. Сергеева в жанре рассказа – способность проникнуть в тайные уголки человеческой души, открывать читателю какую-то неведомую часть его внутреннего мира, умение воспроизводить тонкие, едва уловимые оттенки чувств и настроений. Чаще Ар-Серги пытается раскрыть эмоциональный мир мо-

лодого современника, полный драматизма и переживаний» [4].

В анализируемом рассказе «Старая ведьма» значимость весточки из родного дома на чужбине писатель раскрывает через поговорку: «Дорога ложка к обеду...». Письмо герою написала мама. В содержании письма перед читателем предстает образ матери – самый дорогой для любого человека образ, в изображении которого большую роль играют портрет-сравнение, портрет-описание, портрет-впечатление: *на волосах теплая с шершавинкою ладонь, голос грудной, переливчатый, мягкий; щедрый, без резких углов, красивый характер* [1]. Представление этого образа позволяет читателю сделать определенные выводы и о характере самого повествователя. Через письмо писатель умело знакомит нас с главным героем Ромкой, от лица которого ведется повествование, с его близкими, образом родного края. Чтение письма из дома помогает читателю понять и глубже воспринять национальный менталитет удмуртского народа. Образ Олексан агая способствует пониманию того, что удмурты – многовековой и мудрый народ, который почитает и хранит не только свои обычаи, но и уважает, ценит традиции других наций: «Хороша у деда борода – белехонька, широка, словно веник, во всю грудь раскинулась. Дымит вечным обычаем старого, в углу рта трубка-чильым – обкуренная дочерна, сипящая и хлопаяющая...» [1].

В образе тети Онись отражается трудолюбие и опрятность удмуртов, их стремление к красоте: «А эта, думается, на колхозную ферму спешит. Всегда она опрятна, подол даже рабочего платья оторочен оборкой из алой тесьмы...» [1].

В конце письма осуществлен плавный переход от монологической речи к диалогической: «Сынок, ты, наверно, помнишь Настасью-туно? Ну ту, что жила одна-одинешенька на околице...» [1], что обуславливает развитие другой сюжетной линии. С этого момента внимание переключается на рассказ об одинокой, никому не нужной старухе (соседи считали ее ведьмой, прятали от нее детей, говорили, что

она может любого изуродовать). Люди ненавидели эту женщину не за то, что она кому-то причинила боль, страдание. Они не принимали ее в свою среду, не допускали мысли о возможности быть с ней рядом только потому, что в «туно» не было «красок жизни»: «...в черном платке, высохшая, с маленьким с ладонь, личиком, иссеченным морщинами, с ввалившимся ртом, тусклыми безжизненными глазами, старуха и днем поражала впечатлительное ребячье воображение» [1]. Никто из окружающих даже не предполагал, что Настасья не колдунья, а «жизнью обиженная» женщина: сын ушел на фронт и погиб под Москвой, она осталась одинокой и беспомощной.

Образ колдуньи в рассказе ассоциируется с образом жабы. Писатель умело использует прием ретроспекции, описание яркого воспоминания из детства Ромки: «... на дорогу выпрыгнула крупная, в омерзительных бородавках, бурая с желтыми пятнами жаба. Она уставилась, как мне показалось, прямо на меня своими выпученными матовыми глазами. Я на миг застыл на месте от ужаса и отвращения...» [1]. Убив жабу, Ромка начинает ликовать, праздновать победу, освобождение от «мерзости»: «Ага-а, допрыгалась! – я торжественно заскакал на одной ножке вокруг своей жертвы» [1]. Ликование палача оказалось недолгим. Взбучка, полученная от отца, навсегда осталась в памяти героя как действенный метод воспитания уважения ко всему живому. Автор пытается донести до читателя мысль о гармонии в природе, окружающей действительности, призывает охранять ее, воспринимать естество таким, каким его создал Творец: «За что, папа? – прыгающими от боли и обиды губами выдавил я из себя, не смея даже заплакать.

–За подлость! Душу живую сгубил, негодяй... Она что – виновата, что такой уродливой родилась? Тебе что – жить теперь после этого легче стало, руки чужой смертью запятнавши? Совести, Роман, доброты в тебе человеческой не вижу» [1]. Следует отметить, что в рассказе использовано много других воспоминаний из детства героя,

связанных с причинением ущерба соседским садам и огородам, прогулками по ночному полю, освещенному яркими звездами, и др.

Большое внимание В. Ар-Серги уделяет в произведении пейзажу. Образ природы помогает раскрыть любовь к малой Родине и передать психологическое состояние героя: *«Были бы эти песни крылаты – хоть ненадолго, одолжил бы я у них крылья, слетал бы на минутку-другую в отчие места, чтоб только глянуть сверху на лес наш, опуститься на вырубку, набрать сладостную пригоршню малины и разом – в рот! А если выпадет время – и домой бы заглянул...»*. *«...Колышется под ним, такое шелковистое и упругое, особенно с высоты мостика, ржаное поле. Колосья безропотно склоняют головы перед шумной, стрекочущей машиной... Эх – вот с отцом бы сейчас в ночь, в шалаши посреди сада, к небольшой теплице из старых сухих яблоневых веток – с ароматным, сладостным дымком! Небо ночное в это время – ну, просто перенасыщено звездами, они как-то особенно крупны и лучисты. В березовой кроне качается, как в зыбке, луна. Где-то совсем рядышком немолчно стрекочут кузнечики...»* [1].

В произведении имеет место использование образов символов – старой пожелтевшей фотографии сына старухи Насти, отражающей несбывшиеся мечты и надежды пожилой женщины, всей ее жизни; жабы, олицетворяющей право каждого на жизнь; наливных яблок из сада старухи, воплощающих таинственность целебной силы и продолжение жизни; глаз Настасьи, выражающих ее душевное состояние: *«Ибо только через годы, годы поразившей меня ужасом встречи у крыльца ее избы понял я: оттого мерцал и дробился предвечерний свет в ее старых глазах, что стояли в этих глазах слезы...»* [1].

Основной акцент в рассказе писатель делает на способности человека осознавать свою ответственность перед другими людьми, самостоятельно оценивать и контролировать свое поведение, быть судьей своим собственным мыслям и поступкам: *«... Совесть, совесть... Ты умеешь*

пытать душу человеческую калеными щипцами стыда долгие годы, не прощая ни молодости, ни глупости. Как же тяжело с тобою нам, совесть... Только стократ тяжелее было бы – оставь ты нас!» [1]. Он призывает любить, не забывать и не отказываться от своих корней, от своей малой Родины, ибо родной дом, родные стены оберегают, независимо от местонахождения: *«Далеко, за полсвета от меня в эту минуту родной мой дом. И родной мой край. Адское пекло окрест меня: песок, голые безжизненные скалы... Но чудо человеческого воображения в любой час переносит меня в прикамские ласково шумящие леса, в деревеньку мою – и пекло пустыни переносит намного легче...»* [1].

Творческой манере письма в рассказе, на наш взгляд, присуще тяготение к чеховской традиции, которая проявляется в особенностях художественного психологизма. Как и у великого классика, у В. Ар-Серги мы находим не только художественные детали, лежащие на поверхности (портрет, пейзаж), но и затаенные, имеющие скрытый смысл (трубка-чильым, половицы, письмо).

Как и Чехов, писатель «расширил таившиеся в детали художественные возможности. В его деталях не только рельефность лепки, но и огромная смысловая емкость, способность будить широкие ассоциации» [2].

В рассказе «Старая ведьма» через внешние детали писатель выразил свое отношение к герою, к его близким людям, отразил характер персонажа, его мировоззрение (любовь к Родине, родным людям, окружающему миру, уважение к старшему поколению, сохранение традиций, умение вовремя покаяться в содеянном). «Мир вещей» в произведении способствовал отражению уклада жизни удмуртской деревни, его социальной среды. Психологические детали содействовали раскрытию внутреннего мира главного героя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ар-Серги В. И плакало небо... – Ижевск: Удмуртия, 2000. – 296 с.

2. Добин Е. Искусство детали. – Л.: Советский писатель, 1975. – 193 с.

3. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. – М.: Флинта, Наука, 2002. – 248 с.

4. Зайцева Т.И. Удмуртская проза второй половины XX – начала XXI века: национальный мир и человек: монография. – Ижевск: Удмуртский университет, 2009. – 376 с.

FUNCTION OF AN ARTISTIC DETAIL IN V.R-SERGIE'S SHOR STORY «AN OLD WITCH»

O.V. Bakaeva

Post-graduate department of literature and folklore,
Research Institute for Human Sciences the Government of the Republic of Mordovia,
Saransk, Russia

The article considers functions of artistic details in V.R-Sergie's shor story «An old witch», regularity of these details usage is detected.

Key words: short story; artistic detail; portrait; landscape; the world of things; psychological details; hero.

© O.V. Бакаева, 2012

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

С.М. Дзидзоева

кандидат педагогических наук, доцент,
Северо-Осетинский государственный педагогический институт,
г. Владикавказ
e-mail: sofia62@mail.ru

В статье рассматривается актуальная проблема формирования профессионально-языковых компетенций студентов-бакалавров в полилингвальной модели поликультурного образования (ПМПО). В статье раскрывается сущность и содержательная характеристика понятия: профессионально-языковые компетенции; определены условия: содержательно-деятельностные, организационно-технологические, организационно-правовые. Автор обосновывает важность и суть современного подхода к подготовке будущих педагогов в условиях ПМПО.

Ключевые слова: формирование профессионально-языковых компетенций; языковая компетенция; полилингвальная модель поликультурного образования (ПМПО); профессиональная подготовка студентов-бакалавров; содержательно-деятельностные условия; организационно-технологические условия; организационно-правовые условия.

Общемировые тенденции развития образования, выраженные в процессах интеграции глобальных и национальных систем образования, в формировании общих компетенций при подготовке студентов, обусловили необходимость модернизации образования в России, пересмотра содержания образовательных программ и форм организации учебной, научно-исследовательской и практической деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки. Экономические и социальные условия мирового общественного развития в эпоху глобализации определяют новые цели и потребности в системе высшего профессионального образования, а именно, необходимость подготовки компетентных, мобильных, конкурентоспособных специалистов, готовых к решению профес-

сиональных задач в условиях многоязычной научно-образовательной среды. В связи с этим возрастает необходимость повышения качества подготовки в высшей школе специалистов, способных осуществлять реализацию компетентного подхода и создающей основу для интеграции языковой подготовки студентов в контексте их профессионального становления [3].

Основные цели модернизации образования связаны как с обновлением содержания профессиональной подготовки, так и с развитием личности, ее творческих способностей, самостоятельности и

* Данная статья подготовлена при финансовом содействии Совета Европы и Европейского Союза. Изложенные в нем взгляды не могут никоим образом рассматриваться как отражающие официальную позицию Совета Европы и Европейского Союза.

потребности к самообразованию (М.Н. Берулава, В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, Э.Н. Гусинский, Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, А.П. Тряпицина, Л.Я. Хоронько и др.). Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года определяет решение стратегических целей и задач: подготовка творческого педагога, способного к исследовательской и инновационной деятельности, разработка нового поколения стандартов педагогического образования на основе многоуровневого образования, развитие высшей школы в качестве ведущего звена развития интеллектуального, культурно-образовательного, профессионально-трудового потенциала общества, центра фундаментальной и прикладной науки и др.

Основными направлениями модернизации современного образования является его переход на многоуровневую модель подготовки выпускников высшей школы как путь обеспечения качества образования и ориентация его на будущее развитие общества, цивилизации и личности (В.А. Болотов, Б.С. Гершунский, А.А. Греков, Л.В. Занина, Л.Л. Редько, Н.К. Сергеев, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, А.П. Тряпицына, Р.М. Чумичева и др.). Многоуровневая система подготовки студентов ориентирует педагогику высшей школы на разработку компетенций, представляющих модель компетентного воспитателя дошкольного образовательного учреждения, учителя начальной школы, учителя средней школы, раскрывающей образ педагога, владеющего на современном уровне компетенциями диагностической, практической, исследовательской, коррекционно-развивающей, языковой деятельности, способного к гибкому реагированию на изменяющиеся запросы общества и личности (А.Г. Бермус, Н.Ф. Ефремова, Т.Е. Исаева, А.В. Хуторской и др.).

В Декларации Болонского соглашения термин «компетенция» используется для обозначения совокупных характеристик личности и качества подготовки выпускников высшей школы. Переход на профильную подготовку бакалавров для

системы дошкольного образования диктует необходимость определиться в наборе компетенций, которые будут осваивать студенты в период профессиональной подготовки, и педагогических условий их обеспечения. Развитие содержания высшего педагогического образования, ориентированного на подготовку воспитателя дошкольного образовательного учреждения нового типа, претерпевает сегодня изменения в аспекте обновления стандартов педагогического образования, требований к квалификационным характеристикам выпускника, его профессиональным компетенциям, к развитию языковой компетенции, которая выступает показателем качества теоретической и научной подготовки бакалавра. Анализ наблюдений высветил недостаточность разработки проблемы профессионально-языковых компетенций студента-бакалавра, обеспечивающей освоение студентами языковых компетенций в поликультурной образовательной среде. В работах ученых, занимающихся проблемами педагогического образования, обращено внимание на ценность педагогической деятельности в системе воспроизводства культуры, в формировании прочного педагогического опыта, в трансфере теоретических знаний в собственный практический опыт и т. п. (Е.В. Бондаревская, Г.А. Бордовский, В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, Н.Д. Левитов, В.С. Леднев, С.В. Недбаева, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.). Наряду с этим, мы можем утверждать, что профессионально-языковая подготовка студентов-бакалавров занимает особое место в будущей профессиональной деятельности, в развитии личности будущего воспитателя дошкольного учреждения, педагога, учителя в поликультурной образовательной среде, в формировании профессиональных языковых и научных взаимоотношений, и может выступать как показатель качества подготовки выпускника-бакалавра, как интегрированный вид деятельности, сочетающий в себе практические и исследовательские ее виды, соз-

дающие предпосылки для проявления студентами педагогических, исследовательских и языковых компетенций, способностей к саморазвитию и творчеству, рефлексивной деятельности [1].

Термин «языковая компетенция» еще очень молод – он возник и получил распространение в середине XX в., но уже имеет свою историю и не одно значение. В научной литературе иногда употребляют как синонимы сочетания «языковая компетенция» и «языковая компетентность». Это не всегда оправдано, поскольку компетенция – это область знания, в которой человек может быть осведомлен как профессионал или, возможно, как любитель; компетентность предполагает обычно высокий уровень владения определенной областью, и мнение специалиста в этой области считается авторитетным (Е.Д. Божович).

В современной науке языковая компетенция трактуется как: всеобъемлющее знание о языке «идеального говорящего-слушающего» (Н. Хомский, 1972); «реальное знание языка» всем языковым сообществом и каждым индивидом, в основе «реального знания» лежит долговременная память (И.Н. Горелов, 1987); способность к программированию, реализации и контролю высказывания (А.А. Лентьев, 1969); система сложных блоков действий языковым материалом – вычленивание содержания высказываний, их грамотное построение, определение тождества и различия, грамматической и семантической корректности / некорректности высказываний (Ю.Д. Апресян, 1974); система основных видов речевой деятельности – слушания, говорения, чтения, письма (И.А. Зимняя, 1989). Подход к языковой компетенции как к системе разных видов деятельности и сложных умений оперировать языковым материалом позволяет рассматривать ее как определенную психологическую систему, включающую в себя и речевой опыт, и знания о языке. Компетенция носителя языка (языковая компетенция) тесно связана с общей компетенцией носителя культуры,

поэтому за ней стоит широкая реальность. Языковая компетенция носителя языка включает в себя целый ряд взаимосвязанных конкретных компетенций: когнитивную, психо- и социолингвистическую и – как их части – коммуникативную, речевую и психофизиологическую; семиотическую и – как ее части – этнолингвистическую и этнопсихологическую [4].

В настоящее время третье поколение ГОС ВШ обеспечивает модернизацию содержания педагогического образования, формирует новые требования к компетенциям выпускника вуза. Однако, формирование профессионально-языковых компетенций студентов вуза продолжает оставаться в содержательном и организационном плане на традиционном уровне и рассматривается как условие развития практических умений, методических навыков, организаторских и коммуникативных способностей будущих педагогов и формирования у них некоторого первоначального языкового опыта. В меньшей степени профессионально-языковая подготовка студентов вуза определяется как условие развития профессионально-языковых компетенций в поликультурной среде и личностного развития, что актуализирует проблему исследования возможностей решения профессиональных задач в становлении профессионально-языковых компетенций студентов-бакалавров. На основе анализа научной литературы можно сформулировать следующее определение: профессионально-языковые компетенции – это практическая способность и готовность к отдельным видам профессиональной деятельности в условиях полилингвальной модели поликультурного образования.

Модернизация современного многоуровневого образования и инновационные процессы в науке и практике требуют от выпускника высшей школы принципиально новых компетенций, способностей и социокультурного опыта, которые позволили бы ему стать конкурентоспособным на рынке образовательных услуг на основе владения языком, метода-

ми исследования современного рынка образовательных услуг и образовательных запросов личности. В связи с этим актуализируется проблема развития профессионально-языковых компетенций бакалавров в период обучения, где они будут осваивать процесс языковой подготовки в вузе, приобретать языковой опыт исследования целостного процесса дошкольного образовательного учреждения, формировать себя как исследователя и подготавливать к будущей творческой деятельности. На решение данной проблемы ориентирован образовательный проект «Создание методической основы для формирования полилингвальной модели поликультурного дошкольного образования в республике РСО-Алания», который разрабатывается в рамках Совместной программы Совета Европы, Европейской Комиссии и Российской Федерации «Национальные меньшинства в России: развитие языков, культуры, СМИ и гражданского общества», предложенный преподавателями кафедры дошкольного образования коррекционно-педагогического факультета Северо-Осетинского государственного педагогического института. Приоритетное направление проекта мы видим в разработке и научном обосновании развития образования национальных меньшинств на их языке; соответствие непосредственным и практическим потребностям дошкольного образования республики и обеспечение поликультурного дошкольного образования на общегосударственном (русском) и республиканском государственном (осетинском) языках [5], которое адаптировала бы студентов к достаточно высоким требованиям обучения и призвала сформировать у студентов профессионально-языковую подготовку на уровне профессионального становления, индивидуальных творческих достижений и ключевых педагогических компетенций, включая профессионально-языковые компетенции в условиях полилингвальной модели поликультурной образовательной среды.

Исследования кафедры дошкольного образования Северо-Осетинского государственного педагогического института (З.П. Красношлык, Ж.А. Геворкянц, А.Р. Георгян, С.М. Дзидзоевой, В.Г. Чертковой, Л.М. Таугиевой) свидетельствуют о том, что центральным звеном в становлении готовности студента к языковому обучению является сформированная субъектная позиция различных подходов: отношение студента к его будущей профессии, успешность изучения специальных дисциплин, потребность в максимальном использовании изучаемых программ в своей учебной деятельности и во время производственной практики. Следовательно, для эффективного формирования профессионально-языковых компетенций необходима четко разработанная система, функционирующая на фоне определенных педагогических условий. В связи с внедрением полилингвальной и поликультурной направленности в содержание учебного процесса студентов СО-ГПИ внесены изменения в учебный план по специальности 050700.62 Педагогика профиль Управление дошкольным образованием и представлены в виде следующих модулей: «Педагогическая деятельность в поликультурной и полиэтнической среде», «Психологические основы поликультурного и полилингвального образования», «Психологические особенности развития учащихся в условиях поликультурного и полилингвального образования», «Педагогика межнационального общения в поликультурном пространстве», «Традиционная культура осетин», «Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста» [2].

Таким образом, целенаправленное формирование профессионально-языковых компетенций выпускника вуза позволяет оптимизировать процесс языковой подготовки студентов педагогического профиля как совокупность профессионально-значимых качеств личности специалиста, обеспечивающих ему возможность успешной деятельности в сфере профессионального языкового общения в

условиях полилингвальной модели поликультурной образовательной среды. Профессионально-языковая подготовка студентов обеспечивает высокую результативность профессиональной деятельности и является важным условием успешной адаптации специалистов в образовательной среде многонациональной республики. Эффективность формирования профессионально-языковых компетенций студента в вузе обеспечивается при реализации следующих условий:

– содержательно-деятельностные условия включающие в себя выстраивание образовательной программы с учетом принципа полилингвальности и поликультурности; усиление роли межпредметных связей в процессе обучения студентов; овладение студентами обобщенной структурой решения задач; акцентирование внимания на аспекты реализации вариативной части образовательной программы в процессе освоения содержания государственного образовательного стандарта;

– организационно-технологические условия включают в себя непрерывное формирование языковых компетенций студентов в процессе профессиональной подготовки; оптимальное сочетание форм, методов и средств в профессиональной деятельности;

– организационно-правовые условия направлены на формирование умений профессиональной деятельности в правовом поле.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. – М., Воронеж, 2002.

2. Дзидзоева С.М., Абитова Г.З., Андрианова О.В., Арасланова А.А., и др. Инновационные технологии в образовании: теория и практика. Монография. Кн. 4. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011. – 264 с.

3. Мирошникова О.Х. Интегрированная технология формирования профессионально-языковых компетенций в условиях неязыкового вуза. // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – Ростов-н/Д. – 2008. – № 3.

4. Гусева Т.К. К вопросу языковой компетенции на этапе дошкольного образования. // Дошкольное образование – проблемы и перспективы развития. – Ростов-н/Д, 2007.

5. Камболов Т.Т. Полилингвальная образовательная модель в системе образования РСО-Алания // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. – Владикавказ, 2008. – С. 152–157.

FORMATION IS PROFESSIONAL-LANGUAGE COMPETENCY STUDENTS IN THE CONDITIONS OF POLILINGVALNOY MODELS OF POLYCULTURAL FORMATION

S.M. Dzidzoeva

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer,
North Ossetia state teacher training college, Vladikavkaz, Russia

In article the actual problem of formation is professional-language competency students-bachelors in polilingvalnoy models a formation polysack-turnogo (PMPO) is considered. In article the essence and substantial ha-rakteristika concepts reveals: is professional-language the competence; conditions are defined: substantially-dejatelnostnye, organizational-technological, organizational-legal. The author proves importance and an essence of the modern approach to preparation of the future teachers in the conditions of PMPO.

Key words: formation is professional-language competence; the language competence; polilingvalnoy model of polycultural formation; vocational training of students-bachelors; substantially-dejatelnostnye conditions.

© С.М. Дзидзоева, 2012

УДК – 378

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО «ОБРАЗА БУДУЩЕГО» У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

С.Г. Заболотная

доцент кафедры иностранных языков,
Оренбургская государственная медицинская академия Министерства
здравоохранения и социального развития Российской Федерации,
г. Оренбург
e-mail: zabolotnaya56rus@yandex.ru

В статье рассматриваются основные пути становления позитивного «Образа профессионального будущего» у студентов-медиков; познание ими мира ценностей будущей профессии, осознание и проектирование жизненной перспективы.

Ключевые слова: образ профессионального будущего; мир ценностей; интерес; активность; самостоятельность; жизненная перспектива.

Глобальные социально-экономические изменения, происходящие в обществе, выдвигают на первый план проблему профессиональной подготовки молодежи. Утилитарный прагматизм, появившийся у молодежи за последние годы, ведет к утрате культурного, нравственного и личностного смысла обучения. Принимаемая личностью система ценностей позволяет ей не только определить свое место в жизни, почувствовать свою отождествленность с определенным социумом, но и спроектировать свое будущее. Одной из основ профессионализма специалиста-медика на современном этапе развития общества является ценностная составляющая медицинского образования и врачебной деятельности в целом. Значительная проблема высшего профессионального медицинского образования заключается в понимании целей, задач и содержания педагогических условий формирования позитивного «Образа Будущего» у студентов-медиков. Н.В. Кудрявая отмечает, что одним из коренных условий образования врача-профессионала является этизация врачебного сознания и деятельности, делая акцент на том, что подлинный профессиональный рост немислим вне личностного роста.

Задача по формированию активного, деятельностного компонента в личности студента-медика, способного к саморазвитию и стремящегося к самообразованию, может и должна решаться посредством гуманизации медицинского образования. Гуманизация медицинского образования предполагает не только формирование и развитие глубоких и разносторонних знаний, интеллектуального потенциала студентов в совокупности с развитием их личности, но и наличие ценностно-смысловой, нравственно-ориентированной доминанты. По мнению А.В. Кирьяковой, педагогический смысл термина «ориентация» подразумевает человека, который приобретает жизненные ориентиры, осваивает окружающую действительность, ищет свое место в мире. Т.Л. Бухарина, в свою очередь, отмечает, что для медицинской профессии необходимы личностные качества, обуславливающие успешность в познавательной и профессиональной деятельности. Т.Л. Бухарина показала, что интерес к медицинской профессии формируется в деятельности, успех в которой стимулирует активность и самостоятельность, а самостоятельность, в свою очередь, приводящая к успеху, вызывает устойчивый ин-

терес, который стимулирует самостоятельность и активность. Это позволило Т.Л. Бухариной сделать вывод о том, что условиями, позволяющими наиболее эффективно развивать интерес, активность и самостоятельность являются:

- личность преподавателя и его профессиональные и психолого-педагогические знания;
- совместная деятельность педагога и студента;
- разнообразие и адекватность форм и средств обучения;
- лично-деятельностный подход к учению и обучению;
- активизация деятельности студентов (перевод студента из объекта в субъект обучения);
- системность и поэтапный контроль;
- методическое обеспечение проводимой работы.

Все это осуществляется в рамках педагогического процесса. Успешный педагогический процесс способствует становлению позитивного «Образа профессионального будущего», т. е. он формирует не просто хорошего специалиста, а специалиста – носителя культуры. Способность и готовность студента самостоятельно ставить цели и проектировать пути их достижения свидетельствуют о самостоятельности человека. Умственная самостоятельность, в свою очередь, является необходимым условием продуктивной, творческой деятельности. При этом, как отмечает В.А. Аверин, обучающийся оказывается способным к осознанию содержания своей деятельности, а это делает его самодостаточным. Способность самостоятельно ставить цели и выбирать средства их достижения делает человека свободным, а выбор всегда связан с ответственностью. Максимально полное самовыражение свойственно совестливому человеку. Таким образом, самостоятельный, творческий, свободный, самодостаточный и совестливый человек способен спроектировать позитивный «Образ профессионального Будущего». Проектирование «Образа Будущего» предполагает выбор

жизненного пути, а образование, особенно медицинское, является «ключом к будущему». Образование – это взаимный процесс, – в связи с этим необходимо отметить, что педагогическое руководство, являющееся одним из принципов педагогической науки, заложенный в систему воспитания, осуществляемого в высшей профессиональной школе, способствующий формированию ценностных ориентаций, осуществляется на основании совместной деятельности преподавателя и студента. Совместная деятельность преподавателя и студента заключается не только в передаче и усвоении знаний, совершенствовании практической подготовки обучающихся, но и на выстраивании системы отношений и форм сотрудничества, позволяющих активизировать процесс передачи и усвоения знаний и формирования общекультурных и профессиональных компетенций. Принимая во внимание тот факт, что совместная деятельность определяет креативное взаимодействие ее участников, их инициативное поведение, мы отмечаем, что это позволяет индивидуализировать процесс обучения, использовать принцип сочетания требовательности к студенту с уважением к его личности, что помогает студенту осознать общественные и лично-значимые ценности. Все это позволяет студенту сформулировать приоритетные цели, спроектировать пути их достижения, осознать профессиональные ценности и ценности самореализации и, в итоге, сформировать позитивный «Образ профессионального будущего». Развитие интереса к учебе, своей профессии, становление позитивного «Образа будущего» невозможно без наличия профессионального «Идеала». Формируется он благодаря чтению соответствующей дополнительной медицинской литературы (как научно-популярной, так и специальной), знакомству с историей и традициями медицинского вуза, посещению музея вуза, знанию лучших представителей медицинской профессии в прошлом и настоящем, общению с врачами-практика-

ми. «Проба сил» – работа по медицинской специальности в летние каникулы и в свободное время, активное участие в волонтерской работе в больницах и детских домах, занятия в научных кружках (способствуют ориентации студентов на непрерывное самообразование и умение решать задачи исследовательского плана) – позволяет студентам обнаруживать особенности явлений и объектов внешней среды, ставить перед собой цели, находить способы их достижения и проектировать программу своих действий принимая во внимание «идеал». Примером реализации поставленных задач служит деятельность кафедры иностранных языков ОрГМА, поскольку работа со студентами начинается с первого курса при непосредственном учете особенностей предмета «иностраннй язык». Профессиональная направленность, пронизывающая весь процесс обучения иностранным языкам в медицинском вузе, дает возможность познать свою будущую профессию через изучение иностранного языка. Иностраннй язык является неисчерпаемым источником развития и расширения кругозора студентов, формирования их аксиологического потенциала. Для достижения этого, в своей работе преподаватели кафедры иностранных языков сочетают учебно-познавательный и культурологический аспект формирования готовности студентов к обучению. Были выявлены два ведущих направления этой деятельности: эмоционально-познавательное и профессионально-творческое, определяющих эффективность работы со студентами первого курса в попытке становления позитивного «Образа профессионального будущего». Эмоционально-познавательное направление означает:

- использование активных методов обучения (лично-деятельностный, компетентностный, контекстный подходы);

- участие в факультативах и элективах (исследовательский подход);

- работу с литературой (учебной, научной, специальной литературой на иностранном языке);

- работу с врачами (изучение жизни и деятельности врачей профессионалов и специалистов в области медицины): знакомство с биографией, встречи, беседы с врачами.

При реализации эмоционально-познавательного направления активно используется самостоятельная работа студентов, как аудиторная, так и внеаудиторная. Поскольку студент должен научиться сам, а у более, чем 65% студентов первого курса навыки самостоятельной работы (учебно-познавательной деятельности) отсутствуют, то при смещении центра тяжести в сторону самостоятельной работы преподавателями кафедры иностранных языков ОрГМА используются различные типы учебных и исследовательских заданий по усвоению системы общенаучных, профессиональных и самообразовательных знаний, умений и навыков, овладению опытом творческой деятельности. Второе – профессионально-творческое направление включает исследовательскую работу студентов, переводческую работу для спецкафедр, выпуск стендовой информации, участие в лингвострановедческих викторинах (проектный подход), подготовку и написание рефератов, выступления с сообщениями и докладами, подготовку презентаций, наглядных пособий, организацию и проведение конференций в группах и школах, участие в конференциях СНО, олимпиадах по предметам, публикации в сборниках конференций. Большое значение при проведении этой работы придается интеграции обучения с кафедрами медико-биологического и клинического профиля. Интеграция обучения, в ходе которой студент понимает значимость изучения иностранного языка для будущей профессии, дает возможность студенту осознать ценности своей будущей профессии, познать и принять «Образ мира будущей профессии». Особое внимание уделяется обучению рациональной организации учебного труда

и самостоятельной работы, формированию познавательной активности, использованию эффективных методов обучения, индивидуальным видам работы. В обучении студентов на кафедре иностранных языков мы придаем особое значение воспитанию познавательного интереса; созданию положительной мотивации к получению знаний; развитию интеллектуальной сферы личности; формированию умений и навыков самообразования; развитию познавательной активности и самостоятельности. На занятиях по иностранному языку широко используются эффективные методы обучения: элементы проблемного обучения, учебно-исследовательская работа, опережающие домашние задания, занятия – собеседования, занятия – дискуссии, ролевые и деловые игры, работа по созданию проектов. С помощью активных методов обучения воссоздается, по мнению А.А. Вербицкого, не только предметное, но и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Необходимо также отметить разнообразие форм, используемых преподавателями в процессе работы: взаимосвязь индивидуальной, фронтальной, групповой и коллективной учебной работы, являющейся условием развития познавательных возможностей студентов, формированию позитивного отношения к учению, определяющего развитие познавательного интереса и познавательной самостоятельности и, следовательно, позитивного «Образа своего профессионального будущего». Эффективными формами активизации познавательной активности и самостоятельности студентов являются их участие в СНО, совместные заседания научных кружков с другими кафедрами, что позволяет реализовать принцип интеграции и преемственности в работе. Работа в студенческом научном кружке, таким образом, закрепляет полученные теоретические знания и практические навыки и развивает самостоятельные исследовательские подходы, активные приемы творческого мышления и профессиональную направ-

ленность. Несомненно, что ценности исследовательской деятельности, являясь аксиологическими ориентирами для студентов, всегда обращены в будущее. Работа в СНО является на разных этапах и целью, и средством, и результатом формирования и развития готовности к обучению, т. е. участие в СНО, с одной стороны, идеальная модель формирования готовности к обучению в медицинском вузе, а с другой стороны – показатель эффективности и результативности проведенной работы. Это состояние готовности личности к тому, чтобы сознательно определить и оценить свое местоположение во времени и пространстве социума, избрать стиль поведения и направление деятельности, основываясь на личном опыте и в соответствии конкретными условиями постоянно меняющейся действительности. Таким образом, научно-исследовательская деятельность позволяет обеспечить возможности формирования активной жизненной позиции студента как субъекта деятельности. Субъектная позиция студента в научно-исследовательской деятельности позволяет не только развить «Образ «Я», но и выделить в нем компонент «Образ «Я-исследователь»». Процесс этого прохождения служит основой для самоактуализации личности, реализуемой в научно-исследовательской деятельности. Необходимо отметить, что работа СНО создает идеальные условия для успеха и творческого роста, проблемность помогает преодолеть отстраненность от педагогических знаний, исследовательская деятельность дает возможность найти оригинальные идеи, решения по изменению себя и мира, что также способствует активизации процесса проектирования будущего. Участие в СНО помогает выработать у студентов такие профессионально значимые качества, как дисциплинированность, четкость, умение брать ответственность на себя, навыки коммуникации и работы не только в индивидуальном режиме, но и при коллективных и групповых формах творчества. Это позволяет

студентам в дальнейшем лучше адаптироваться к профессиональной деятельности, ощутить постоянную потребность в повышении профессионального мастерства и углублении теоретических знаний, необходимых в практической деятельности. Учитывая все вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что процесс становления позитивного «Образа профессионального будущего» у студента-медика – сложный и трудоемкий процесс. Для становления позитивного «Образа профессионального будущего» необходимо, чтобы учебный процесс осуществлялся в поступательном режиме при четком соблюдении этапности (где каждый последующий этап – база последующего, с постепенным усложнением деятельности как педагога, так и студента); выдерживалась преемственность каждого этапа, т. е. наблюдался учет межпредметных связей, направленных на привлечение студентов к участию в научной работе, формирование и развитие творческих способностей и нацеленность на самообразование всех субъектов обучения; осуществлялась профилизация – профессиональная направленность образования и подготовка человека к карьерному росту. На кафедре иностранных языков ОрГМА разработан и активно используется комплекс мер, направленных на дальнейшее совершенствование организации и управление учебным процессом с

акцентом на профессиональном обучении и воспитании будущего врача, формировании профессиональной, нравственно совершенной, социально-активной творческой личности через активизацию ее внутренних резервов и становлении позитивного «Образа профессионального будущего».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин В.А. Психология медицинского образования. – СПб., 1995. – 168 с.
2. Бухарина Т.Л. Психолого-педагогические аспекты медицинского образования. – Екатеринбург. – 2002. – 405 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Кирьякова А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей. – М.: Дом Педагогика, 2009. – 319 с.
5. Климов Е.А. Образ Мира в разнотипных профессиях. – М.: Из-во Московского Университета, 1995. – 224 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионала. – Москва: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.
7. Кудрявая Н.В. Врач – педагог в изменяющемся мире: традиции и новации. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – 304 с.
8. Шоев Н.Н. Инновационные технологии подготовки специалистов для стран СНГ // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 5. – С. 20–24.

THE WAYS OF THE ESTABLISHMENT OF THE POSITIVE VISION OF THE FUTURE IN MEDICAL STUDENTS

S.G. Zabolotnaya

State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education
«Orenburg State Medical Academy» of the Ministry of Health and Social Development,
The chair of Foreign Languages,
Orenburg, Russia

The ways of the establishment of the positive vision of the professional future in medical students are considered in this article. Cognition of the value world of the future profession, life perspective awareness and project are discussed as well.

Key words: vision of the professional future; value world; self work; interest; activity; life perspective.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ НЕКОТОРЫХ КОМПОНЕНТОВ «ОБРАЗА «Я» В СТРУКТУРЕ РЕФЛЕКСИВНОГО СОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

И.А. Иванова

старший преподаватель,

Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
г. Нижний Новгород
e-mail: irina914@mail.ru

В данной статье рассматривается проблема развития рефлексивности как свойства самосознания в младшем подростковом возрасте, в частности становление физической составляющей образа «Я» как компонента рефлексивного самосознания. Приведены результаты пилотажного исследования компонентов образа «Я» в структуре рефлексивности младшего подростка.

Ключевые слова: рефлексия; рефлексивность; образ «Я»; самосознание; самопознание.

Проблема изучения рефлексивных способностей личности не является новой в психологии. Сложность и многогранность этого личностного свойства, как важнейшей составляющей самосознания, заставляет ученых в течение многих лет вести исследования содержательных, структурных, возрастных его характеристик, конструировать новые методы его познания. Тем не менее, общая концепция развития рефлексии далека от завершения.

Само понятие пришло в психологию из философии, поэтому для раскрытия его сущности важно проследить историю его происхождения. Анализ философских работ показал, что смысл рефлексии и термин «рефлексия» встретились не сразу. Размышления над тем, что мы сегодня называем рефлексией, можно обнаружить уже у древнегреческих философов. Так у Аристотеля – это Ум, мыслящий самого себя; у Плотина – это «умная часть души». Известное изречение Сократа – «Познай самого себя» – свидетельствует о призыве к рефлексии, а *самопознание* есть наиболее важная задача человека. Платон, раскрывая важность

самопознания, указывает на благоразумие, которое и есть знание самого себя [13].

Французский философ Р. Декарт ввел в науку само понятие «рефлексия», отождествляя её со *способностью индивида сосредоточиваться на содержании своих мыслей*. Такой взгляд на рефлексивность особенно важен для нашего исследования. Для Декарта проблема «Я» – это проблема *самопознания*. У Локка и Лейбница рефлексия начинает трактоваться как *сознание сознания*, или *самопознание*, как «поворот духа к «Я» и благодаря этому приобретает психологическую окраску [22]. Современные философы определяют рефлексивность как акт осмысления и понимания (В.А. Лекторский [9]), как процесс осознания деятельности (Г.А. Антипов, И.С. Ладенко, О.А. Донских [16]), как отражение человеком самого себя, т. е. самоотражение (А.И. Ракитов, А.Г. Спиркин [19]).

Наконец, понятие рефлексии перестает быть только философским, общенаучным, оно является теперь и психологическим понятием. А. Буземан – первый из психологов предложил выделить исследования по рефлексии и самосознанию в

особую область и назвать её «психологией рефлексии» [3]. Из многочисленных определений рефлексии в процессе своего исследования мы базировались на следующем: рефлексия – процесс самопознания человеком своих внутренних психических состояний и переживаний [12]. В такой трактовке рефлексия понимается как одна из основных составляющих самосознания, которая подразумевает не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

По мнению ряда ученых рефлексия является механизмом самосознания, с помощью которого личность формирует целостный образ «Я» [7; 21; 23]. Чтобы осуществлять это процесс необходимо обладать способностью анализировать свои действия, критически осознавать свои особенности, видеть свои возможности в деятельности и поведении, т. е. обладать рефлексивностью, как способностью к рефлексии. Развитие этой способности – длительный и сложный процесс, имеющий свои закономерности, возрастные и индивидуальные особенности.

Несмотря на различные точки зрения о генезисе рефлексии, многие авторы солидарны в том, что первые яркие проявления рефлексивности (рефлексивного самосознания) связаны с переходом ребенка к подростковому возрасту [2; 8; 10; 14; 20]. Г.А. Цукерман утверждает, что к 12 годам подросток активно размышляет о себе, своём состоянии, формируя когнитивный аспект образа «Я» и «образа другого». *Рефлексия*, формирующая сферу самосознания младшего подростка и его индивидуальные способности к самоизменению, становится главной движущей силой всех сторон психического развития на переходе от младшего школьного к подростковому возрасту [22].

В настоящее время заметно возросло число работ, посвященных изучению психологических особенностей детей 10–12

лет. Оставаясь по определению Г.А. Цукерман «ничьей землей» [22] в возрастной психологии этот период вызывает повышенный интерес у исследователей.

Учитывая, что в психолого-педагогической литературе зачастую школьникам 10–12 лет на этапе перехода из начальной в основную школу приписывают черты или десятилетних детей (младших школьников), или двенадцатилетних (подростков), мы попытаемся проанализировать те особенности возраста, которые в аспекте развития рефлексии специфичны именно для периода развития 10–12 лет.

Сегодня в науке нет однозначного определения этого периода. Его называют «переходным», «критическим», «пред-подростковым», «подростковым» [2; 20; 25]. Выявляется неоднозначность и в определении границ между младшим школьным и подростковым возрастами. Так, Л.С. Выготский [4], А.А. Люблинская [11], Д.Б. Эльконин [25] начало подросткового возраста относят к 12 годам, определяя 12–13-летний возраст как критический, переходный. Ш. Бюлер определяла подростковый возраст по критерию пубертатности. Она указывала на то, что психологические симптомы переходного возраста появляются уже в 11–12 лет, затем следует пубертатная стадия (12–17 лет) и юность (18–21–23 года) [14]. В концепции Ж. Пиаже подростковый возраст определяется границами 11–12 лет – 14–15 лет. Психоаналитическая теория З. Фрейда относит начало подросткового возраста к 12 годам. Э. Эриксон возрастные границы подросткового периода описывает в интервале 12–19 лет.

В более современных работах подростковый возраст определяется границами 10–11 – 14–15 лет, а возраст 10–12 лет понимается как первая стадия подросткового возраста [15; 20].

Возрастной интервал 10–12 лет лежит на границе IV–V классов – «уже не совсем младшие школьники – ещё не совсем подростки», как справедливо заметила Г.А. Цукерман, поэтому термин «переходный возраст» является очевидным [22].

В контексте этих рассуждений мы рассматриваем возраст 10–12 лет как младший подростковый, переходный от детства к отрочеству, предкритический по содержанию.

Большое внимание психологическим особенностям 10-12-летних детей уделено в зарубежной психологии [1]. Для нашего исследования особый интерес представляет когнитивный подход (Ж. Пиаже, Л. Колберг, А. Валлон, Э. Джонс, Б. Индельер, Р. Нисбет), в рамках которого утверждается, что с развитием интеллекта тесно связана способность к рефлексии. В периодизации Ж. Пиаже стадия конкретных операций приходится на 7-11 лет, а формальных операций – 12-15 лет. Как видно, интересующий нас возраст находится между выделенными стадиями. На стадии конкретных операций дети учатся мысленно выполнять действия, совершать последовательные мыслительные операции, однако им ещё трудно выходить за пределы наглядных логических построений. Стадия формальных операций характеризуется способностью к абстрактному мышлению. Дальнейшее развитие мышления совершенствует умения и навыки, усвоенные на этой стадии. Хотя мышление учеников 10–12 лет ещё не столь абстрактно и системно, как у более старших школьников, оно заметно отличается от мышления младших школьников: оно рефлексивно [3].

Как одно из важнейших способностей, как целостное образование рефлексия начинает складываться в младшем школьном возрасте [18]. Необходимыми условиями для ее развития является открытость учебной ситуации для всех возможных форм общностей: статусных, социально-ролевых, позиционных, игровых [18]. Каждая форма общности задаёт разные векторы развития ребенка, и осуществляется через различные рефлексивные механизмы. Движение общностей «от ... статусного функционирования, через его дробление в частичной (и каждый раз иной) несвободе социальных ролей, через частичную свободу, самоопределенность

игровых ролей к позиционному самоопределению.....» задаёт полноту развития субъекта [18, с. 36]. Полагая, что нормой психического развития в младшем школьном возрасте является становление позиционного самоопределения, образование позиции учащегося, В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман указывают, что основной формой отношений определяющих эту позицию, являются отношения человека с самим собой, отношения: Я неумелый, незнающий – Я умеющий, знающий. Основным психологическим механизмом построения таких отношений является определяющая рефлексия [18]. Учебная деятельность, приводящая к построению таких отношений, приобретает характер деятельности, обеспечивающей самоопределение и самоизменение ребенка в учебной общности [24].

Развитие рефлексии сказывается и на личностных изменениях школьника: у ребенка складываются свои собственные представления об академических, атлетических способностях, а также о физических и личностных характеристиках, определяющих популярность среди сверстников [22].

С точки зрения психофизического развития возраст 10–12 лет называют предпубертатным [5]. Пубертат и сопровождающие изменения внешнего вида подростков резко повышают интерес к своей внешности. Дети вынуждены адаптироваться к своему меняющемуся телу, построить и принять новый физический Я – образ [5]. В связи с осмыслением подростком появляющихся новых физических характеристик своего облика и заинтересованностью ими, одной из важнейших составляющих рефлексивного образа «Я» на этом возрастном этапе становится оценка именно физических составляющих своего облика.

Однако, каковы возможности рефлексивного сознания ребенка 10-12 лет в осмыслении этих изменений, способны ли дети в этом возрасте к самохарактеристике и самооценке своего меняющегося физического облика, какие черты собствен-

ной внешности для них наиболее значимы? Эти и ряд других вопросов побудили нас к исследованию особенностей рефлексивной оценки младшими подростками физической составляющей образа «Я».

В исследовании приняли участие 143 учащихся 10–12 лет (4-е и 5-е классы) общеобразовательных школ города Дзержинска Нижегородской области, из них 53,1% мальчиков и 46,9% девочек.

Исследование проводилось с помощью теста М. Куна «20 высказываний» (Test-Kuhn M., Mc Partland T., 1954) и метода неоконченных предложений. Осознанность физической составляющей образа – Я изучалась по следующим критериям: общая характеристика своей внешности, физические характеристики тела и характеристики лица.

Результаты исследования показали следующее: анализ физической составляющей образа «Я» у подростков 10–12 лет на вербальном уровне развит еще слабо. Большинство испытуемых (61,5%) по обеим методикам не назвали ни одной своей физической характеристики.

По критерию «общая характеристика своей внешности» не назвали ни одной характеристики 83,2% испытуемых (50,3% мальчиков и 32,9% девочек) по данным методики М. Куна и 81% (49,7% мальчиков и 31,5% девочек) по данным метода неоконченных предложений.

16% подростков (12,6% девочек и 3,5% мальчиков) по данным метода неоконченных предложений и 16,8% (14% девочек и 2,8% мальчиков) по данным методики М. Куна акцентировали внимание на общей характеристике своей внешности, выражая её обобщенной характеристикой «красота», которую испытуемые подростки 10–12 лет дифференцируют еще очень слабо. Отношение к данному качеству у всех респондентов данной группы – положительное.

По критерию «физические характеристики тела» не смогли назвать свои характеристики: 94,4% по данным методики Куна (42,7% девочек и 51,7% мальчиков); 91,6% по данным метода неоконченных

предложений (41,9% девочек и 49,6% мальчиков). Остальные результаты распределились следующим образом: по результатам методики Куна физические характеристики тела были названы 5,6% испытуемыми (1,4% мальчиков и 4,2% девочек), положительные оценки дали 2,1% девочек и 0,7% мальчиков; такое же количество испытуемых дали отрицательные оценки. Согласно результатам метода неоконченных предложений 8,4% (3,5% мальчиков и 4,9% девочек) респондентов данной группы обратили внимание на физические характеристики своего тела, при этом положительные оценки дали 2,8% девочек и 1,4% мальчиков; отрицательные оценки – 2,1% девочек и столько же мальчиков.

По критерию «характеристики лица» так же большинство респондентов данной группы не назвали ни одной характеристики: по данным методики Куна 96,5% (43,4% девочек и 52,4% мальчиков); по данным метода неоконченных предложений 97,9% (46,2% девочек и 51,7% мальчиков). Лишь 2,1% (1,4% мальчиков и 0,7% девочек) респондентов данной группы высказались по данному критерию (метод неоконченных предложений). Из них 0,7% девочек и 1,4% мальчиков отметили отрицательные характеристики своего лица, и никто из респондентов данной группы не дал положительной оценки по данному критерию.

Отвечая на вопрос «Кто Я?» (методика М. Куна) 2,8% девочек выразили отрицательное отношение к выделенным ими качествам «рыжик», «очкарик», «ушастик» и лишь 1,4% девочек и 0,7% мальчиков дали положительную оценку таким характеристикам своего лица, как «брюнетка», «блондин», «русоволоска». Среди мальчиков отрицательного отношения к характеристикам своего лица по результатам методики М. Куна выявлено не было.

Качественный анализ полученных результатов позволяет сделать следующий вывод: у детей в возрасте 10–12 лет еще нет четкого осознания (на уровне верба-

лизации) конкретных характеристик своей внешности, прежде всего лица и тела. Вербализовать, осмысливать и обсуждать эти характеристики готовы очень немногие среди респондентов данной группы (около 8%). Однако, при общении в кругу сверстников эти вопросы затрагиваются и активно обсуждаются.

Когнитивный компонент физического образа «Я» данной возрастной группы находится на стадии вербального осмысления и пока слабо дифференцирован, сводится к выделению общих характеристик своей внешности, а именно «красоте», конкретные составляющие которой испытываемые подростки 10-12 лет назвать затрудняются. Рефлексивные рассуждения младших подростков о физической составляющей образа «Я» позволяют увидеть некоторые трудности в становлении образа Я и его рефлексии. Поскольку онтологическим основанием для становления рефлексивности как способности к самопознанию являются взаимоотношения со взрослыми – родителями, учителями и др., то следующий важный шаг в этом направлении мы видим в изучении характера отношений со значимым взрослым и его влиянии на становление рефлексивной способности к самопознанию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М.: Совершенство, 1998.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
3. Выготский Л.С. Педология подростка. Собр. соч. – Т. 4 – М.: Педагогика, 1984. – 433 с.
4. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб: Союз, 2004. – 224 с.
5. Истратова О.Н. Большая книга подросткового психолога: от 10 лет и старше. – Ростов н / Д: Феникс, 2008. – С. 636.
6. Карабанова О.А. Возрастная психология: конспект лекций. – М.: Айрис-пресс, 2005. – С. 240.
7. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Просвещение, 1978.
8. Курьшиова О.В. Развитие образа взрослости и его влияние на поведение младших подростков в реальных ситуациях. Дис... канд. психол. Наук. – М., 2000.
9. Лекторский В.А. Методологический анализ науки (типы и уровни) / В.А. Лекторский, В.С. Швырев // Философия, методология, наука. – М.: Наука, 1972. – С. 7-44.
10. Линецкий Ю.Л. Развитие личностной рефлексии в подростковом возрасте. Дис...канд. психол. наук. – М., 2004. – С. 170.
11. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение, 1971. – 124 с.
12. Марцинковская Т.Д. История психологии. – 6-е изд, стер. – М.: Академия, 2007. – 544 с.
13. Пармонов Д.О. Рефлексия: Экспликация генезиса понятия. Дис. ... канд. философ. наук – Р-н-Д, 2001. – 234 с.
14. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М., 2000.
15. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и жизни. – М.: Знание, 1990.
16. Рефлексия в науке и обучении / Отв. ред. И.С. Ладенко, О.А. Донских и др. – Новосибирск: Изд-во Сиб. отд. акад. наук, 1989. – 184 с.
17. Россохин А.В. Личностная саногенная рефлексия в измененных состояниях сознания. Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1993.
18. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.
19. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М.: Издательство Политической литературы, 1972. – С. 301.
20. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989.
21. Хаяйнен Е.В. Условия становления личностной рефлексии в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. Наук. – М., 2005.
22. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. – 1998, № 3. – С. 17-31.
23. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование речемыслительной деятельности. Психология. – Алма-Ата, 1974. – С. 12–20.

24. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.

25. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М.: Просвещение, 1967.

FEATURES OF FORMATION OF SOME COMPONENTS OF «SELF-IMAGE» IN THE STRUCTURE OF REFLEXIVE CONSCIOUSNESS OF YOUNG ADOLESCENTS

I.A. Ivanova

Nizny Novgorod Kozma Minin State Pedagogical University (FGBOU VPO NGPU),
General Psychology department, Head teacher,
Nizny Novgorod, Russia

This article addresses the problem of reflexivity as properties of consciousness development in early adolescence, in particular the development of the physical component of the image-I as part of reflexive self-awareness. Are the results of the flight instrumentation research components of the image-I'm younger reflexivity structure.

Key words: reflection; reflexivity; self- image; self-consciousness; self-actualization.

© И.А. Иванова, 2012

ПЕСЕННО-ПОЭТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М.С. Квитко

ассистент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации,
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород
e-mail: crazypiano@yandex.ru

Н.Э. Чернявская

кандидат педагогических наук, доцент,
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород
e-mail: crazypiano@yandex.ru

С.К. Драч

старший преподаватель,
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород
e-mail: crazypiano@yandex.ru

В статье идет речь о связи языка и музыки. По мнению автора, музыка и пение могут оказать неоценимую помощь в изучении иностранного языка в среднем и высшем учебном заведении. В статье представлены примеры рифмовок песенок и стихотворений.

Ключевые слова: язык; музыка; песня; произношение; лексика; способности; звук; языковой материал.

Комплексное решение практических, образовательных, воспитательных и развивающихся задач обучения возможно лишь при условии не только воздействия на сознание учащихся, но и проникновения в их эмоциональную сферу.

По мнению многих ученых, музыка и пение могут оказать неоценимую помощь в изучении иностранного языка в БГИИК.

Остановимся на методических преимуществах песен в обучении иностранному языку:

1. Песни как один из видов речевого общения являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как включают новые слова и выражения. В песнях уже знако-

мая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что помогает ее активизации. В песнях часто встречаются имена собственные (Gottes Sohn Christ), географические названия (Bethleem), реалии страны изучаемого языка (Bierfest in München), поэтические слова (Stille Nacht, Heilige Nacht). Это способствует расширению у студента лингвострановедческих знаний, чувств языка, стиля [2].

2. В песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции. В таких странах как Германия, Франция, Англия издаются песни, стихи и рифмовки для обучения наиболее распространенным конструкциям. Они написаны в современном ритме, сопровождаются текстом с пояснительными ком-

ментариями, а также заданиями. Цель таких стихотворений – проверка понимания, обсуждения содержания и усвоение грамматических конструкций [2].

Например, для усвоения Perfekt:

Sie **hat studiert**.

Est **hat** sie **markiert**,

dann **hat** sie **notiert**,

danach **korrigiert**

und zum Schluss **telefoniert**

Sonst ist nichts passiert.

Для модальных глаголов:

Du **sollst** den Rasen nicht betreten

und am Abend **musst** du beten

Vitamine **kannst** du essen

Und Termine nicht vergessen.

3. Песни способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Считается, что музыкальный слух, слуховое внимание и слуховой контроль находятся в тесной связи с развитием артикуляционного аппарата. Разучивание и исполнение коротких, несложных по мелодическому рисунку песен с частыми повторами помогают закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, правила фразового ударения, особенного ритма и т. д.

Тренировка артикуляционного аппарата (англ. яз):

Hickory, dickory, **dock**,

The mouse ran up the **clock**.

The clock struck one,

The mouse ran down!

Hickory, dickory, **dock** [2].

Тренировка дифтонгов (нем. яз):

Mein ist nicht **dein**,

sein ist nicht **ihr**,

unser ist nicht **euer**

billig ist nicht **teuer** [1].

4. Песни содействуют эстетическому воспитанию студентов; более полному раскрытию творческих способностей каждого. Благодаря музыке, на занятиях создается благоприятный творческий климат, снижается психологическая нагрузка, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный

тонус, поддерживается интерес к изучению иностранного языка.

5. Песни и другие музыкальные произведения стимулируют диалогические высказывания, служат основой развития речемыслительной деятельности студентов.

На наш взгляд, песни действительно помогают при изучении иностранного языка, так как они наполнены эмоционально окрашенными и актуальными темами, живой разговорной речью (Allo paray t'es encore la Ne raccroche pas j'ai pas fini), художественными образами и риторическими оборотами, например:

Parou, parou, parou, c'est qui le roi du monde

Parou, parou, parou pourquoi la terre est ronde

Dis les étoiles elles parlent entre elles

Pourquoi les fleurs sont les plus belles

Pourquoi les chiens ils ne parlent pas

J'ai peur la nuit dis moi pourquoi.

Песни содержат больше ценного для обучающегося языкового материала, чем большинство учебников.

При изучении иностранного языка с использованием музыкальных и песенных произведений, для наибольшей эффективности обучения следует применить следующие творческие процессы: слушать музыку, разбирать текст песни и стиха, задавать вопросы по содержанию, подпевать самому. Поскольку песни часто содержат исторические сведения (например рождение Христа в международной песне как на английском так и на немецком языке «Silent night», «Stille Nacht») [1] и национальные нравы (например прославление рождения Христа, путь волхвов по Вифлеемской звезде), улучшается и знание национальной культуры страны изучаемого языка.

Как правило, сольные исполнители воспринимаются проще изучающими язык, а группы с большим числом исполнителей и бэк-вокалистов хуже, также затрудняет восприятие текста, танцевального ритма и звучание тяжелых ударных инструментов. Лучше, чтобы в песне был сюжет, поскольку повествование, постро-

енное вокруг динамичного сюжета, легче воспринимается. Песни о любви также подходят, особенно для студентов музыкальных факультетов [4].

Основываясь на изученном материале, оправдана следующая последовательность работы с текстом: взять правильный текст песни, разобрать синтаксис и грамматику каждой строфы, проверить по словарю значение непонятных слов, далее перейти к анализу проблематики стихов.

Существует и другой способ: обучаемый сам должен на слух записать лексику, или заполнить пропущенные слова в выданном в качестве упражнения стихе. Этот метод требует многократного повторного прослушивания отдельных частей песни, в результате улучшается восприятие иностранной речи на слух. Проще всего заменить пробелами слова одной части речи – все существительные, глаголы, артикли или прилагательные. В конце упражнений всегда нужно переходить к обсуждению глобального смысла произведения, послания, заложенного в нем.

На занятии иностранного языка песни чаще всего используются:

- для фонетической зарядки на начальном этапе урока;
- для более прочного закрепления лексического и грамматического материала;
- как стимул для развития речевых навыков и умений;
- как своего рода релаксация в середине или в конце урока, когда дети устали, им нужна разрядка, снимающая напряжение и восстанавливающая их работоспособность.

Для фонетической зарядки выбирают короткие, несложные по методическо-

му рисунку песни с частыми повторами и четким ритмом. Для этой цели подходят детские песенки, рифмовки.

Стимулом для бесед и дискуссий могут стать современные, популярные среди молодежи песни. Желательно, чтобы они были интересны по содержанию и стимулировали ребят к последующему обсуждению, высказыванию своего отношения к песне, ее содержанию и исполнению. Музыка, а именно песня на иностранном языке, имеет большие возможности для реализации учебно-воспитательных задач на уроках иностранного языка. Важная роль заключается именно в методически правильном отборе песенного материала и методике его использования.

Итак, по нашему мнению, песня, ввиду специфики нашего вуза, требует особого подхода к разработке форм и методов работы с ней. Для того чтобы, песня стала частью процесса обучения, необходимо использовать нетрадиционные, ранее не имевшие места способы обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Большакова Э.Н.* Deutsche Feste und Bräuche. – СПб., 2003. – 191 с.
2. *Веренинова Ж.Б.* Обучение английскому произношению с опорой на специфику фонетических баз изучаемого и родного языка. – 1994. – 78 с.
3. *Веренинова Ж.Б.* Роль песни при обучению английскому произношению // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 6. – С. 65-70.
4. *Науменко С.И.* Развитие музыкального слуха, певческого голоса, музыкальных творческих способностей учащихся образовательных школ. – М.: Просвещение, 2002. – 310 с.

SONG AND POETIC MATERIAL, AS METODOLOGICAL PROCEDURE OF MUSICAL ABILITIES IN THE CLASSROOM OF FOREIGN LANGUAGE

M.S. Kvitko

Assistant Professor of Foreign Languages and Intercultural Communication
Belgorod State Institute of art and culture,
Belgorod, Russia

N.E. Chernyavskaya

Candidate of Education, Head of the Department of Foreign Languages and
Intercultural Communication,
Belgorod State Institute of art and culture,
Belgorod, Russia

S.K. Drach

Senior Lecturer,
Belgorod State Institute of art and culture,
Belgorod, Russia

The article deals with the relationship of language and music. The author thinks that music and singing can help in learning a foreign language in secondary and higher education. The article presents examples of rhymes, songs and poems.

Key words: language; music; song; pronunciation; vocabulary; skills; sound; language material.

© М.С. Квитко, 2012

© Н.Э. Чернявская, 2012

© С.К. Драч, 2012

УДК 316.464

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

Н.В. Куреева

кандидат педагогических наук, доцент,
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород
e-mail: korenevaen@yandex.ru

М.Н. Куреев

кандидат педагогических наук, доцент,
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород
e-mail: korenevaen@yandex.ru

Н.В. Приходько

начальник социального отдела,
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород
e-mail: korenevaen@yandex.ru

В статье рассматривается система методологических подходов к формированию лидерских качеств будущих специалистов социокультурной сферы, включающая в себя деятельностно-личностный, событийный, социокультурный, информационно-аналитический и системный подходы, целесообразность применения которых обосновывается с позиций исследуемой автором проблемы.

Ключевые слова: лидерство; методологический подход; деятельность; система; воспитательное событие; личность; профессиональная направленность.

Ускоряющиеся темпы развития современного общества порождают множество вопросов в области исследования особенностей профессиональной подготовки современных специалистов и поиска педагогически целесообразных подходов к формированию специалиста-лидера, организатора, что актуализирует проблему «соотношения: личность, профессиональное образование, производство» [3, с. 6].

Социокультурный подход (В.В. Сафонова, Н.И. Фурмановская, А.А. Акишина, Е.Б. Быстрой и др.) логически вытекает из идей культурологического подхода, но имеет специфические черты. Анализ на-

учной литературы позволяет понимать под социокультурным подходом такое видение человека через призму понятия культуры, которое дает возможность рассматривать его в воспитательной деятельности как свободную, активную индивидуальность, способную к детерминации в горизонте личности в результате общения с другими личностями, обществами, культурами, эпохами.

Социокультурный подход позволяет приблизиться к культурным ценностям в определенном профессиональном пространстве; приобрести свойство культурной идентичности, ориентации в куль-

турных направленностях людей, с которыми общается и работает индивид; адаптироваться в профессиональной среде.

Другим подходом к подготовке будущих специалистов социокультурной сферы, бесспорно, является *деятельностно-личностный подход*. В понимании миссии современного специалиста социокультурной сферы, его квалификации на первый план, наряду со знаниями и умениями, выходят его личностные качества, что ориентирует высшее образование на формирование личности, адекватной запросам профессиональной деятельности. Такая постановка вопроса актуализирует широкое внедрение в практику современных вузов деятельностно-личностной парадигмы образования, которая в максимальной степени решает проблему профессионального становления личности, обеспечивая профессиональную самореализацию человека и его профессиональный рост [4, с. 73].

Деятельностно-личностный подход к профессиональной подготовке современного специалиста является собой своеобразный симбиоз личностно ориентированного и деятельностного подходов, сущность которого заключается в переносе акцентов с накопления знаний на формирование и развитие личностных качеств будущего специалиста, способного объединять вокруг себя людей для решения профессионально значимых задач.

В рамках личностно ориентированного и деятельностного подходов ученые рассматривают личность как субъект деятельности, который формируется в деятельности и общении с другими людьми и который определяет характер этой деятельности и общения (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Именно субъективная активность, субъективная самостоятельность и субъективные особенности взаимодействия и являются предметом нашего исследования, как весьма значимые личностные лидерские качества будущего специали-

ста социокультурной сферы деятельности.

Опираясь на работы Э.Ф. Зеера, Н.Г. Хабаровой, И.С. Якиманской и других авторов, нами сформулированы следующие концептуальные положения деятельностно-личностного подхода к формированию профессионально значимых лидерских качеств студентов в воспитательном пространстве вуза:

- главной задачей является актуализация личностной направленности воспитательного процесса на всех этапах обучения;

- деятельностно-личностное воспитание представляет собой спроектированную соответствующим образом организацию процесса воспитания, создающую необходимые условия для развития у студентов совокупности лидерских способностей, позволяющих реализовать себя и свои возможности в профессионально направленной деятельности;

- сущность личностно-деятельностного подхода заключается в деятельности, созидающей творческую среду для развития лидерских профессионально значимых начал у студентов в определенных условиях взаимодействия;

- эффективность личностно-деятельностного подхода, в нашем случае, обеспечивается глубоким знанием личностных особенностей, интересов и способностей студентов, созданием соответствующего воспитательного пространства и системы стимулирования фактов проявления лидерства в различных ситуациях в условиях образовательной событийности вуза.

Логическим продолжением такого утверждения является выделение нами *событийного подхода*. При обосновании событийного подхода мы опирались на работы В.А. Барабанщикова [1], Н.В. Волковой [2]. Основанием для выделения событийного подхода послужил тот факт, что чаще всего лидерские качества личности проявляются в определенных, близких для индивида, ситуациях. Субъект деятельности не может занимать лидирую-

щие позиции во всех видах взаимодействия. Как правило, этот процесс носит ситуативный характер, а проявление профессионально значимых лидерских качеств, чаще всего происходит в условиях определенных воспитательных событий.

В контексте нашего исследования мы выделяем «воспитательную событийность» и «воспитательное событие». Воспитательное событие рассматривается нами как определенным образом организованное участие в совместной деятельности, взаимодействии, ведущим к созданию себя в профессии, выстраиванию новых связей и отношений, становлению лидерских качеств и навыков лидерства.

Мы исходим из того, что, как открытие студента в профессии, так и открытие его профессионально значимых лидерских качеств, происходит событийно. Через воспитательное событие происходит выделение самой предметности профессиональных ценностей и профессионально значимого лидерства, открытие себя как специалиста социокультурной сферы, порождение новых связей и отношений. Попадая в воспитательное событие, студенты, на основе того, что происходит с ними в том или ином событии, критически оценивают свой внутренний лидерский потенциал и свою профессиональную лидерскую готовность.

Контекстный подход к формированию профессионально значимых лидерских качеств студентов ставит во главу угла их квазипрофессиональную деятельность в контексте будущей профессии и, применительно к процессу формирования исследуемого нами феномена, раскрывает широкое поле деятельности для:

- моделирования и проигрывания типичных ситуаций будущей профессиональной деятельности в части формирования лидерских качеств будущих специалистов;

- приобретения знаний, умений и навыков в сфере профессионального лидерства, которые потребуются в практической профессиональной деятельности;

- ориентирования на максимальной развитие лидерских качеств личности будущего специалиста, субъекта диалога культур, ее максимальной активности в условиях профессиональной деятельности;

- обеспечения осознанного освоения комплекса социокультурных знаний и знаний в области профессионального лидерства, а также специфике работы в современном социуме.

Говоря о системном подходе, мы можем утверждать, что формирование профессионально значимых лидерских качеств студентов, как и ни какое другое направление воспитания, не существует в чистом виде, т. е. обособленно, а обусловлено взаимосвязью и взаимопроникновением всех сторон целостного воспитательного процесса. Актуальным в нашем случае является утверждение Н.Е. Щурковой о том, что «воспитание – это целостный процесс», в котором «знание всегда сопровождается отношением, умение базируется на знании, качественное формирование умений зависит от характера отношения ребенка к объекту деятельности» [5, с. 11]. Эта целостность проявляется на любом этапе конституционного воспитания личности.

Концепция системного понимания воспитания и педагогической действительности в целом, как совокупность исходных положений избрана нами в качестве теоретической основы для научного обоснования и раскрытия категорий и основных понятий, отражающих исследуемую нами область педагогической деятельности.

Системный подход имеет многозначность в его трактовке (Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, В.П. Симонов, Ю.П. Сокольников и др.). Однако, применительно к модели формирования профессионально значимых лидерских качеств будущего специалиста социокультурной сферы, системный подход выступает как метод ее познания, так как эта модель имеет все признаки системы. Системный подход, по мнению Л.И. Но-

виковой, как метод познания выступает и как способ мышления исследователя.

Исходя из философских позиций определения понятия системного подхода и учитывая специфику применения его к педагогическим исследованиям, можно констатировать целесообразность его применения в исследовании обозначенной нами проблемы, так как он позволяет:

– исследовать процесс формирования профессионально значимых лидерских качеств как целостного явления в рамках новой воспитательной парадигмы;

– выявить и обосновать системные компоненты и системообразующие связи модели формирования лидерских качеств будущего специалиста в структуре целостного воспитательного процесса высшего учебного заведения;

– определить роль и место профессионально значимого лидерства как целостного личностного новообразования в системе профессиональной подготовки;

– внедрить полученные результаты в систему комплексной профессиональной подготовки.

Информационно-аналитический подход составляет основу практически всех исследований в социальной сфере, являя собой симбиозом информационного и аналитического подходов, каждый из которых значим сам по себе, но менее значим, чем их совокупность. В основе информационно-аналитического подхода лежит одна из стратегических целей любой исследовательской работы – получение информации о практически значимых конечных результатов. Именно информация, обладая определенными специфическими качествами как носитель содержания, весьма значима сама по себе и представляет опыт реализации системообразующей функции в любом исследовании, а также составляет жизненную основу самого образовательного учреждения, управления им как процесса движения и определенной переработки информации. Не секрет, что повышение эффективности управления воспитатель-

ным процессом, связано именно с уровнем информационного обеспечения и состоянии развития всех процессов в системе, анализом, который рассматривается как своеобразный процесс, разворачивающийся во времени с определенной последовательностью действий, для чего необходимо определить направление аналитической деятельности всех его осуществляющих субъектов. Предметом анализа, в контексте нашего исследования, является педагогический процесс формирования профессионально значимых лидерских качеств будущих специалистов социокультурной сферы деятельности на основе новой парадигмы воспитательной деятельности института культуры и искусств. Это сложная, целостная система, анализируемая при помощи метода педагогического анализа и его принципов.

Таким образом, выявлена система подходов, включающая в себя социокультурный, деятельностно-личностный, событийный, контекстный, системный и информационно-аналитический подходы, целесообразность применения которых обосновывается с позиций проблемы формирования лидерства в студенческой среде как профессионально значимого личностного новообразования специалиста социокультурной сферы. Каждый из обозначенных подходов является эффективным типом научного познания, содержащим в себе научный аппарат исследования и идеи реализации избранной научной проблемы. Они не только взаимодополняют друг друга, но и обеспечивают определенное единство и комплексность процесса формирования профессионально значимых лидерских качеств и разработки эффективно функционирующей модели ее реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Барабанщиков В.А.* Восприятие и событие. – СПб.: Алетейя, 2002. – 512 с.
2. *Волкова Н.В.* Образовательная событийность инновационного опыта Гуманитарной

школы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 17-25. – 316 с.

3. *Никитина Н.Н.* Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

4. *Хабарова Н.Г.* Составляющие деятельности личностной технологии обучения / Мате-

риалы за 7-а международна научна практична конференция, «Achievement of high school», – 2011. – Том 17. // Педагогически науки. – София: ООД. – С. 72-75.

5. *Шуркова Н.Е.* Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры. – М.: Прогресс, 1991. – 254 с.

THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF LEADERSHIP CHARACTERISTICS OF FUTURE SPECIALISTS OF SOCIAL-CULTURAL SPHERE

N.V. Kireeva

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,
Belgorod State Institute of Arts and Culture,
Belgorod, Russia

M.N. Kireev

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,
Belgorod State Institute of Arts and Culture,
Belgorod, Russia

N.V. Prikhodko

Head of the Department of Social,
Belgorod State Institute of Arts and Culture,
Belgorod, Russia

The article reveals the system of methodological approaches to the formation of leadership characteristics of future specialists of social-cultural sphere which includes activity and personal, event and systemic approaches which reasonability of usage is based on the meaning of problem researched by the author.

Key words: leadership; methodological approach; activity; system; educational activities; personal; professional direction.

© Н.В. Киреева, 2012

© М.Н. Киреев, 2012

© Н.В. Приходько, 2012

УДК 37.013

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙТЕЛЬНОСТИ

Е.Н. Коренева

кандидат педагогических наук, доцент,
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород
e-mail: korenevaen@yandex.ru

Н.Э. Чернявская

кандидат педагогических наук, доцент,
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород
e-mail: crazypiano@yandex.ru

Н.В. Киреева

кандидат педагогических наук, доцент,
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород
e-mail: korenevaen@yandex.ru

В настоящей статье дан генетический анализ системного подхода к педагогической деятельности, рассмотрены особенности концепции системного понимания воспитания в современных вузах как совокупность исходных положений, во многом определяющих пути исследования проблемы профессионального воспитания будущих специалистов сферы культуры и искусств.

Ключевые слова: системный подход; педагогическая действительность; педагогическая система; частичная система; профессиональное воспитание.

Воспитание как феномен человеческой культуры является одним из сложных диалектических процессов, представляющим сферу деятельности, в результате которой развиваются «субъективные» человеческие силы и потребности. Еще часто в структуре процесса воспитания приходится наблюдать элементы функционализма. Однако, вслед за И.В. Блаубергом, В.Н. Садовским, Э.Г. Юдиным, Ю.П. Сокольниковым, мы придерживаемся мнения, что «функционализм представляет собой лишь одно из необходимых условий системного подхода, причем, условие, ограниченное по сфере своего применения» [3, с. 15], так как «гиперболизация функционального подхода

неизбежно вызывает ее отрыв от практики [5].

Еще в 1970 году Ф.Ф. Королев, отмечая превосходство функционального подхода, как в теоретических исследованиях, так и в практическом применении, подчеркивал, что в педагогике, в педагогических исследованиях крайне слабо применяется системный подход, а педагогика, как наука, не всегда видит в этих системах целостные преобразования, состоящие их взаимодействующих компонентов. По его мнению, «педагогика не проводит системного анализа тех объектов, которые она называет системными, а ограничивается, как правило, описанием существенных признаков, раскрытием некоторых

связей и рассматривает их как некоторые автономные образования» [2, с. 112].

Под системой принято понимать совокупность взаимодействующих компонентов, обладающую новыми интегральными качественными характеристиками, отсутствующими по отдельности у этих компонентов, которые находятся в разнообразных связях и отношениях между собой и образуют определенное единство.

Теория системного понимания педагогической действительности активно начала развиваться с шестидесятых годов. Начиная с этого периода, появляются работы, рассматривающие сущность воспитания как целостного процесса (Б.П. Битанас, Л.Ю. Гордин, В.С. Ильин, В.М. Коротов, Г.И. Легонький, Б.Т. Лихачев и др.), педагогические системы как функционирующие преимущественно лишь в обучении (В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, В.П. Краевский и др.). В этот период появляются работы о системах, функционирующих в области воспитания (Л.И. Новикова, М.М. Поташник, В.А. Караковский и др.). Л.И. Новикова изучает с точки зрения системного подхода воспитательный коллектив, М.М. Поташник – процесс оптимизации воспитательной системы школы, В.А. Караковский – целостный педагогический процесс. Ю.П. Сокольников, анализируя исторический процесс развития системного подхода в исследовании воспитания, отмечает, что, несмотря на неполное раскрытие в этот период сущности системного подхода к воспитанию, были сделаны весьма серьезные выводы.

К таким выводам относится утверждение В.Г. Афанасьева о том, что системный подход направлен на познание тех воспитательных систем, в структуре которых происходит формирование личности. Это означает, что нельзя выдавать изучение любых отдельных связей в воспитании за осуществление системного или комплексного подхода. «Не менее важно признание того, что системы воспитания не сводятся только к тем или иным воспитательно-образовательным процессам, но

и существуют как социально-педагогические феномены, порождающие эти процессы. Необходимейшими компонентами этих систем являются воспитанники и воспитатели в их определенных отношениях» [1, с. 289].

По мнению Ю.П. Сокольникова, признание воспитания не только как процесса, но и порождающих его воспитательных систем, выдвинуло перед педагогической наукой задачу все более и более адекватного отражения этих систем, создания их теоретической модели, включающей в себя, наряду со структурными компонентами, и функциональные связи, отношения между ними, которая (модель) может и должна выступать своеобразным ключом для анализа реальных воспитательных систем, функционирующих в педагогической действительности. Автор подчеркивает значимость исследования проблем воспитания «в русле системного понимания этого процесса как единственно способного адекватно отразить сложнейшую многообразную диалектическую картину педагогической деятельности» [4, с. 12].

Сторонники системного подхода в исследовании воспитания придерживаются утвердившегося положения о том, что неизбежным законом развития науки является преемственность. В анализе сущности воспитания ученые идут от выявления «элементарной клетки» воспитательных взаимодействий к их классификации (взаимодействия стихийные и целенаправленные: управляемые, полуправляемые и неуправляемые) и, таким образом, к раскрытию их материальной основы – воспитательных отношений. Классификация отношений (педагогические, взаимные, предметные, разделяющиеся на отношения подавления воспитанников, разумной опеки со стороны воспитателей, их сотрудничества; функционирующие и потенциальные), дает возможность характеризовать воспитательный процесс как последовательность синтеза разнообразных воспитательных взаимодействий, как их пульсацию. Воспита-

тельные отношения – это процесс целостного и вместе с тем многогранного, диалектического и вероятностного единства.

Важнейшей частью концепции является характеристика воспитательных систем как специфического вида социальных систем, возникающих на определенном этапе развития общества и имеющих своим назначением целенаправленную подготовку подрастающих поколений к жизни и труду, обеспечивающих тем самым преемственность в развитии общества. Из этой теории с логической необходимостью вытекает теория воспитательных пространств и учение о логике педагогической деятельности.

В свете концепции системности воспитания и общей педагогической теории любое направление воспитательной работы является одним из видов воспитательных систем. В своей работе «Системный подход в исследовании воспитания» Ю.П. Сокольников выделяет ряд характеристик воспитательных систем, к которым он относит следующие особенности: воспитательные системы являются сложными, самоорганизующимися, целевыми, функциональными.

В классификации воспитательных систем выделяются такие, как:

а) макросистема как воспитательная система, функционирующая в том или ином обществе;

б) региональные воспитательные системы, функционирующие в масштабе краев, республик, регионов, городов и других муниципальных образований;

в) педагогические системы, которые являются целостными и непосредственно порождающими процесс воспитания;

г) частичные системы, которые обеспечивают формирование отдельных сторон целостной личности и называются так потому, что функционируют не как отдельные, самостоятельные системы, а лишь как моменты функционирования целостных педагогических систем.

Термин «частичные» не уменьшает их значения, а лишь подчеркивает, что эти системы не просто связаны между собой,

а находятся во взаимопроникновении. Такими частичными системами являются все направления воспитательного процесса (нравственное, трудовое, физическое, интеллектуальное и др.). Частичные системы имеют в принципе общую структуру, компонентами которой являются задачи данного аспекта воспитания, его содержание, средства, факторы, методы, приемы, формы и его результаты.

Каждый из аспектов воспитания, имея свою структуру, вместе с тем функционирует в общих структурах целостных педагогических систем, для которых характерны вышеназванные компоненты. Из этого следует, что любое отдельно взятое направление воспитательной деятельности, являясь одним из компонентов общей системы, может быть хорошо поставлено, но если другие элементы этой системы не связаны между собой внутренними взаимосвязями или имеют существенные недостатки в своем развитии, то избранное для исследования направление не даст должного результата.

Каждое воздействие на духовный мир воспитуемого приобретает воспитательную силу тогда, когда рядом идут другие, столь же важные воздействия, так как целостность личности предполагает целостность воспитательного воздействия на нее, а многогранность личности – многогранность процесса воспитания.

Вторым важнейшим компонентом воспитательной системы являются факторы, которыми обеспечивается функционирование любых воспитательных систем. Под факторами принято понимать все явления, силы, вещи, связи и отношения, которые приводят к образованию систем. В педагогике применяются две группы факторов: факторы формирования личности и факторы, обеспечивающие функционирование процесса воспитания. К факторам формирования личности в рамках системного подхода принято относить наследственность, среду и воспитание; к факторам воспитания – деятельность воспитателей, воспитанников и воспитательный коллектив, являющийся

в условиях демократического общества формой функционирования педагогических систем и целенаправленно воспитывающей микросреды.

В рамках нашей работы мы рассматриваем в качестве системного объекта педагогическую систему высшего учебного заведения, где обучение, внеучебная, внеаудиторная деятельность по учебным дисциплинам и деятельность студентов вуза искусств и культуры во внешней среде выступают в качестве частичных систем в целостном процессе профессионального воспитания студентов. Такое видение обусловлено тем, что названные структурные компоненты целостной педагогической системы вуза обладают присущими системам характеристиками и параметрами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М., 1980.
2. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. – 1970. – № 9.
3. Проблемы методологии системного исследования / Под ред. В.Н. Блауберга, И.Б. Садовского, Э.Г. Юдина. – М., 1970.
4. Сокольников Ю.П. Системный подход в исследованиях воспитания. – М.: Прометей, 1993. – 200 с.
5. Щуркова Н.Е. Воспитание: Новый взгляд с позиции культуры. – М.: Прогресс, 1991. – 254 с.

SYSTEM APPROACH TO PEDAGOGICAL ACTIVITY

E.N. Koreneva

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,
Belgorod State Institute of Arts and Culture,
Belgorod, Russia

N.Y. Chernyavskaya

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,
Belgorod State Institute of Arts and Culture,
Belgorod, Russia

N.V. Kireeva

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,
Belgorod State Institute of Arts and Culture,
Belgorod, Russia

The article reveals the genetic analysis of the systematic approach to the pedagogical activity, studies the peculiarities of the concept of systematic approach to the education in modern institutions of higher education as a complex of initial statements defining the ways of studying the problem of professional education the future specialists of the social and cultural sphere.

Key words: systematic approach; pedagogical activity; pedagogical system; partial system; professional education.

© Е.Н. Коренева, 2012
© Н.Э. Чернявская, 2012
© Н.В. Киреева, 2012

УДК 159.947 - 057.875

ВОЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННЫХ ВУЗОВ

А.Н. Косолапов

начальник воспитательного отдела,
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород
e-mail: kos1928-104@mail.ru

Е.Н. Коренева

кандидат педагогических наук, доцент,
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород
e-mail: korenevaen@yandex.ru

М.Н. Куреев

кандидат педагогических наук, доцент,
Белгородский государственный институт искусств и культуры,
г. Белгород
e-mail: korenevaen@yandex.ru

В настоящей статье раскрывается необходимость формирования в условиях современного вуза профессионально-ценностной направленности личности, ее профессионально-ценностных ориентаций и установок. Особую роль автор отводит аксиологическому фактору и волевому компоненту, который рассматривается как пусковой механизм реализации оценочных суждений и отношений, тесно связанных с профессиональными установками.

Ключевые слова: профессионально-ценностная направленность; волевой компонент; профессиональные установки и ориентации; оценочная функция.

В современных условиях стремительно меняющегося мира, повлекших за собой необходимость изменения парадигмы высшего образования и ужесточение требований к современному специалисту, особую актуальность приобретает подготовка молодого специалиста к безболезненному вхождению его в систему профессиональной деятельности и становления его как успешного профессионала. Одним из основных аспектов обозначенной проблемы является аксиологический фактор формирования профессионально ценностной направленности личности будущего специалиста в усло-

виях современного вуза. Основным фактором, в этом случае, является сама личность, обладающая профессионально ценностным потенциалом.

Современное высшее профессиональное образование, как последний конституционный период воспитания, обладает широким потенциалом для формирования профессионально ценностной направленности личности молодых специалистов, в силу его гуманистической основы, высокого профессионального уровня педагогов и созидательных тенденций в современном вузе, которые должны быть направлены, прежде всего, на осмысление

и осознание будущими специалистами своей профессиональной миссии носителей и ретрансляторов культуры. Ретранслировать культуру в социальной среде, создавать условия для ее формирования может лишь специалист с высокой степенью сформированности ценностных ориентаций и профессионально-ценностных установок.

Однако формирование ценностной направленности личности современного специалиста происходит в условиях, когда современная молодежь столкнулась с давно заложенной проблемой ценностной дезориентации. В ходе исследования выявлены противоречивые тенденции в сознании молодых людей, когда происходящим в обществе явлениям дается двоякая оценка, «подстраивание» под ситуацию, размыта сама ценностная шкала, отсутствует четкая картина мира. Молодежь оказывается в ситуации ножниц. Это расхождение между тем, что принимается стихийно внутри, и тем, что есть реально в мире, в котором происходит жизнь [1]. И этот факт необходимо учитывать в процессе формирования профессиональных ценностных ориентаций и ценностных установок будущего специалиста.

Особый интерес в русле раскрытия обозначенной нами темы вызывают философская и аксиологическая литература о культуре, ценностях и ценностных отношениях (К.С. Баркидзе, В.А. Василенко, О.Г. Дробницкий, И.А. Ильин, Т.Б. Любимова, Л.Н. Столов, В.Т. Тугаринов, Л.А. Чухина, и др.). В современной науке понятие ценностей рассматривается как направляющая сила активности личности, в том числе и профессиональной. Ценности меняются соответственно уровню развития общества и детерминированы социумом, в котором формируется и развивается личность. Это напрямую касается и профессиональных ценностей, обусловленных требованиями соответствующего времени рынка труда, и профессионально-ценностных установок и ориентаций.

Д.Н. Узнадзе видел в установке аккумулярованный прошлый опыт, который опосредует стимулирующее воздействие внешних условий и уравнивает субъекта со средой. Ценностные ориентации, в свою очередь, являются совокупностью объединяющихся в определенную систему ценностных установок личности, сформированных под воздействием системы факторов, в том числе и целенаправленного педагогического воздействия на личность.

Т.Т. Иосебадзе, Т.Ш. Иосебадзе рассматривают установку как «конкретное состояние целостного субъекта, его модус, определенную психофизиологическую организацию, его модификацию в той или иной конкретной ситуации, готовность к совершению определенной деятельности, направленность на удовлетворение актуальной потребности. Являясь отражением субъективного (внутреннего) и объективного (внешнего), а также, будучи целостным состоянием субъекта, установка предстает в качестве опосредованного звена, «принципа связи» как между отдельными его состояниями, функциями, элементами (в интрасубъектной сфере), так и между этими последними (или же целостным субъектом) и транссубъектной реальностью. Установка содержит не только «каузальный» (побуждение к деятельности, потребность), но и «целеподобный» момент в виде общей перспективной неразвернутой модели будущей деятельности, своеобразно отражающей ее конечный результат» [2].

В структуре личности, как правило, выделяется спектр доминирующих установок, которые и образуют направленность личности, определяют ее жизненную позицию, жизненные перспективы, характеризуют содержательную сторону ценностных ориентаций.

Специфическую окраску в этом смысле имеет изучение ценностных ориентаций профессиональной культуры. С профессиональной установкой связаны оценочные суждения и отношения: примени-

тельно к профессиональной деятельности, ее принципам, нормам. Пусковым механизмом реализации оценочных суждений и отношений является *волевой компонент* деятельности, тесно связанной с профессиональными установками.

Динамика и направленность установок отличает их от оценочных суждений и отношений. Если объектом установки являются профессиональные ценности, то речь идет о профессиональных установках. Как уже говорилось выше, совокупность установок образует ценностные ориентации, которые непосредственно формируют внутренний мир личности, личностные планы и программу деятельности, в том числе и профессиональной. Профессиональные установки и профессиональные ориентации входят в сознание личности и реализуются в профессиональной активности личности.

Ряд исследователей включают установку и ценностные ориентации в процесс мотивации поведения и деятельности, который имеет следующий порядок:

- а) потребность – интерес – установка – ориентация – направленность;
- б) потребности – интересы – установки – ценностные ориентации – направленность личности – чувства и эмоции – мотивы поведения – поведение;
- в) потребность – планы и проблемная ситуация – ценностная ориентация – интересы.

Все случаи являются примерами линейной схемы мотивации, включающей установку. Но психологический механизм человека, его деятельности, познавательных процессов носит системный, а не линейный характер. Кроме того, из схемы выпадает существенное понятие активности личности, как субъекта деятельности. Поэтому, применительно к профессиональной установке, как и в целом к педагогической действительности, следует использовать системный подход, что позволит глубже познать сам механизм профессиональной деятельности.

Под системным воздействием происходит развитие ценностных ориентаций

человека, формирование личностных ценностей индивида. Личностные ценности человека выполняют, прежде всего, оценочную функцию, вызывая определенное эмоциональное отношение личности к разным сторонам и явлениям профессиональной деятельности на основе накопленного опыта. Ценностно-профессиональные ориентации личности выполняют регулятивную функцию и синтезируют в себе все иные источники профессиональной активности.

Эмоционально-волевой компонент. Профессиональная направленность личности есть профессиональная ориентация. Мы рассматриваем профессиональную ориентацию в качестве интегрированной совокупности профессионально-ценностных установок индивида, непосредственно формирующей внутренний план, программу деятельности индивида в профессионально значимых ситуациях.

Волевой компонент, формирующий готовность действовать в определенном направлении. Включение этого компонента приводит к новым интеллектуально-эмоционально-волевым образованиям, профессиональным установкам. Индивидуальная воля личности обусловлена спецификой его ценностных ориентаций и профессионально-ценностной установкой. Воля, в данном случае, будет основным пусковым механизмом в структуре профессиональной деятельности.

Развитие волевого компонента реализуется в соответствующей профессионально-поведенческой позиции. Именно воля личности выступает необходимым механизмом реализации профессиональных знаний и умений в практической деятельности. Проявление волевых сил свидетельствует о том, что у личности сформировано профессиональное осознание, психологическая готовность к профессиональной деятельности с позиций ценностных установок.

По мнению психологов, необходимыми механизмами профессиональной самореализации личности выступают самопознание, самонаблюдение, самооценка,

самоутверждение. Эти механизмы могут использоваться и в процессе реализации сущностных сил личности, направленных на формирование ее правовой культуры.

Следует отметить, что реализация волевого компонента позволят достигать определенного уровня сформированности профессионально-ценностной направленности личности.

Таким образом, профессионально-ценностные ориентации как система установок личности определяют профессиональную направленность индивида, является одним из главных структурных компонентов. Сознание человека выполняет регулятивную и оценочную функции любой деятельности, в том числе и профессиональной. Оценка явлений профессиональной деятельности опирается,

в свою очередь, на волевой компонент, порождая тем самым активность специалиста в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вевюрко И. Ценностные ориентации современной молодежи / Выступление ведущего эксперта «Фонда имени Питирима Сорокина» Вевюрко И. на круглом столе» Социальные нормы и перспективы развития общества». URL: <http://www.sorokinfond.ru/index.php?id=406>. Дата обращения 7.06.2009.

2. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург, 2000.

VOLITIONAL COMPONENT OF VALUE ORIENTATIONS AND INSTALLATIONS OF STUDENTS OF MODERN INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION

A.N. Kosolapov

Head of educational department,
Belgorod State Institute of Arts and Culture,
Belgorod, Russia

E.N. Koreneva

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,
Belgorod State Institute of Arts and Culture,
Belgorod, Russia

M.N. Kireev

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,
Belgorod State Institute of Arts and Culture,
Belgorod, Russia

The article reveals necessity of formation in condition of modern institute of higher education of professional directivity of personality, her professional-value orientation and installation. Author assign part of value factor of volitional component which consider as releasing mechanism of realization of valuation proposition and relations coupled with professional installations.

Key words: professional-value directivity; volitional component; professional orientation and installation; evaluation function.

© А.Н. Косолапов, 2012

© Е.Н. Коренева, 2012

© М.Н. Киреев, 2012

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ И ДЕЛИНКВЕНТНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Е.Н. Романова

кандидат педагогических наук, доцент,
Владимирский юридический институт ФСИН России,
г. Владимир
e-mail: toromelena@mail.ru

В статье обобщены некоторые результаты американских исследований гендерно-специфических путей от жестокого обращения с несовершеннолетними к развитию их делинквентности. Рассмотрены гендерные различия взаимосвязи «жестокое обращение-делинквентность» в отношении реакции несовершеннолетних на семейную дисфункцию, а также состояния их психического здоровья, злоупотребления психоактивными веществами и академической неуспеваемости.

Ключевые слова: виктимизация; делинквентность; реляционная агрессия; воспитательный мониторинг; психологический комфорт.

Несмотря на то, что многочисленные исследования привели к общему принятию гипотезы «насилие порождает насилие», понимание этого феномена является неполным. Редко дети, которые подвергаются насилию, сразу же становятся агрессивными. Они социализируются сложными путями в подростковом возрасте, испытывая различные психологические и поведенческие проблемы, прежде чем в конечном итоге проявить делинквентное или агрессивное поведение. Однако мало что известно о том, как именно этот континуум сохраняется. Для разработки мероприятий, которые эффективно предотвращают делинквентность несовершеннолетних, подвергшихся жестокому обращению, необходимо более глубокое понимание его онтологического развития.

Дети, испытывающие жестокое пренебрежение в семье и подвергшиеся насилию в форме физического или сексуального оскорбления, по данным американского психолога К. Видом, подвергаются повышенному риску множества психологических и поведенческих проблем, которые могут привести к серьезной делинквентности и агрессивному по-

ведению [11]. Поэтому ценно не только определить, какие факторы укрепляют насилие, но также определить их относительную важность, как промежуточных механизмов, для того, чтобы распределить ресурсы на предотвращение проблем, наиболее вероятно ведущим к насильственному и делинквентному поведению.

Прошлая виктимизация, по выводам американских исследователей Д. Хаббарда и Т. Прагга, играет различную и особенно влиятельную роль в жизни несовершеннолетних девушек-правонарушителей [5]. Действительно, девушки значительно чаще, чем юноши признавались, что виктимизация была ключевым фактором, приведшим их к делинквентности. К тому же, при более высокой распространенности и серьезности прошлой виктимизации, девушки отличались от юношей в своих эмоциональных и поведенческих реакциях на нее [10]. В то время как юноши, как правило, реагируют на жестокое обращение такими симптомами экстернализации, как оппозиционное поведение, девушки чаще испытывают симптомы интернализации, такие как депрессия [2]. Эти различия позволяют

предположить, что у девушек и юношей взаимодействие жестокого обращения и делинквентности значительно отличаются. В 2006 году на брифинге Конгресса США о положении женщин и девушек в системе уголовной юстиции, Маргарет Зан, из группы по изучению девушек (Girls' Study Group), утверждала, что понимание уникальной роли унижительно-жестокое обращение для формирования женской делинквентности является одним из наиболее важных вопросов для будущих ее исследований [12]. Несмотря на эти призывы, лишь немногие исследователи рассмотрели отношения «жестокое обращение-делинквентность» в гендерном аспекте. Одной из вероятных причин этого пробела в литературе является то, что, по мнению научного сообщества, делинквентность – преимущественно мужское явление. Хотя исследования, в отношении девушек увеличиваются, преобладают исследования, сконцентрированные на мужском аспекте проблемы, что позволяет прийти к выводу о слабом понимании этиологии делинквентности несовершеннолетних девушек в общем, и гендерно-специфических путях от жестокого обращения к делинквентности.

Гендерные различия континуума «жестокое обращение-делинквентность» значительны и существенны. Во-первых, жестокое обращение играет большую роль в делинквентности девушек, чем юношей и, во-вторых, их реакции и уязвимость от жестокого обращения различны. Что касается первого обоснования гендерных различий, девушки гораздо чаще подвергаются жестокому обращению, чем юноши. По свидетельствам Синди Ледерман, судьи по делам несовершеннолетних американского штата Флорида, от 70% до 84% задержанных девушек испытали в жизни значительные психические травмы [7]. Девушки-делинквенты чаще, чем юноши сообщают о своей виктимизации, которая, кроме прочего, более жестока и повторяема. По данным исследований профессора Мичиганского университета Джоанн Белкнап девушки не только чаще

фиксируют тяжелое прошлое, они также значительно чаще, чем юноши (40%) сообщают о том, что оно стало причиной их делинквентности (56%) [1]. Прошлой жестокое обращение не только предопределяет общую делинквентность девушек, такую, как имущественные или статусные преступления, но также приводит к увеличению насильственной преступности: девушки, которые испытывали отсутствие заботы или жестокое обращение, почти в два раза чаще подвергаются аресту за насильственные преступления, чем те, кто такого опыта не имеют. Мало того, что жестокое обращение определяется как сильный предиктор преступности для девушек, оно оказывается более важным фактором по сравнению с другими.

Мета-анализ Д. Хаббарда и Т. Пратта показал, что опыт физического и/или сексуального насилия является одним из наиболее серьезных предикторов делинквентности у девушек, чем у юношей. Кроме того, наличие истории сексуального насилия или сурового наказания предопределили раннее начало делинквентности только в отношении девушек [6]. Оказывается, что делинквентность девушек однозначно связана с отсутствием их безопасности, подчеркивая связь между проявлением их противоправного поведения и предшествующей травмой.

Другим обоснованием гендерных различий в отношении «жестокое обращение-делинквентность», является то, что у девушек и юношей различны реакции на семейную дисфункцию. Не только плохое воспитание приводит к ухудшению поведения девушек и юношей, но и различные аспекты практики воспитания особенно ущербны для девушек. В частности, женская преступность предопределяется недостаточной привязанностью к родителям, в то время как юноши меньше зависят от этого, для них более существенно отсутствие воспитательного мониторинга. Эти различия предполагают потенциальные причины того, почему жестокое обращение, отсутствие привязанно-

сти к родителям могут играть особенно важную роль в делинквенции девушек.

Девушки и юноши также отличаются своей уязвимостью и реакциями на насилие и агрессию семьи. Понятно, что в ответ на многие виды жестокого обращения, юноши, как правило, выражают агрессию в открытой форме. Мальчики в ответ на сексуальное насилие в первую очередь реагируют внешним поведением, в том числе агрессией, открытым непослушанием, насилием и даже рискованным сексуальным поведением. Кроме того, они чаще, чем девочки реагируют на физическое насилие гневом, что может привести к преступности [4].

Эта явная внешняя агрессия противопоставлена внутренней агрессии в форме депрессии, чаще испытываемой девушками. В попытке объяснить, почему юноши менее склонны реагировать депрессией, исследователи выяснили, что юноши более подвержены депрессии, связанной с вопросами самоидентификации (провал, некомпетентность, неспособность достичь личных целей или ожиданий). Они в значительно меньшей степени зависят от депрессии, связанной с межличностными отношениями.

Девочки более склонны реагировать на оскорбление интернализацией проблемы или поведения, включая самообвинение, депрессию, тревожность, суицидальные помыслы и поведение. Как и у юношей, опыт физического насилия и сексуальных надругательств у девушек, вызывают эмоциональные реакции гнева, но для девушки этот гнев также сопровождается чувством вины, депрессией, эмоциональным отдалением и тревогой. Как показали последние исследования, эти эмоциональные реакции, особенно депрессии и чувство вины, являются предикторами последующей делинквентности [5; 8; 9]. Кроме того, у девушек депрессия связана не только с проблемами самоопределения (как у юношей), но с межличностными вопросами, такими, как потеря близости, заботы или нарушения во взаимоотношениях с другими людьми. Возможно,

одна из причин, почему девушки особенно склонны реагировать на жестокое обращение, прежде всего, сексуальное насилие депрессией, заключается в том, что для них жестокое обращение представляет собой угрозу не только для самих себя, но также и своего отношения к другим. Девушки-подростки более чувствительны к реляционной агрессии, чем юноши. Например, когда речь идет о типах семейных конфликтов, тяжкие споры оказывают больше влияния на девушек, чем физическое насилие.

Чувствительность к реляционной агрессии так же, проявляется в отношении конфликтов со сверстниками. Став жертвой реляционной агрессии сверстников, по утверждению Т. Салливана и др., девушки более склонны к совершению физической агрессии, чем юноши [10]. Девушки также более склонны к проявлению агрессии реляционной или социальной, а не открытой, часто прекращая или исключая дружеские отношения.

Девушки отличаются от юношей не только континуумом «жестокое обращение-делинквентность». Есть также свидетельства того, что они дифференцированы по трем составляющим: психическое здоровье, злоупотребления психоактивными веществами, и академическая успеваемость. Несовершеннолетние девушки подвергаются особому риску психических заболеваний по сравнению с несовершеннолетними юношами-делинквентами. Они также чаще имеют проблемы с психическим здоровьем, чем девушки, не являющиеся делинквентами. Различия особенно ярко проявляются в отношении сексуального насилия. Девушки с большей вероятностью реагируют на сексуальное насилие в детстве тревогой и депрессией, а юноши – экстернализацией поведения или злоупотреблением психоактивными веществами. Не вызывает сомнения, что как девушки, так и юноши подвержены риску психических расстройств от жестокого обращения, однако есть основания утверждать, что проблемы психического здоровья – особенно рас-

стройства интернализации – могут играть более заметную роль в становлении на путь от жестокого обращения к делинквентности у девушек.

Исследования делинквентности также подчеркивают, что наркомания является особенно сильным предиктором делинквентности девушек. Девушки-делинквенты имеют более высокие показатели как злоупотребления психоактивными веществами, так и зависимость от них.

Академические проблемы, третья составляющая, особенно важны в прогнозировании делинквентного поведения девушек (С. Ледерман, М. Зан и др.). На самом деле, недавно на брифинге Конгресса США проблемы образования были названы как этиологический фактор только в отношении девушек-делинквентов. Это было подтверждено в анализе предикторов женской преступности Д. Хаббарда и Т. Пратта, где было подчеркнuto, что отношения в школе столь же важны в предпосылках преступности, как семейные отношения и жестокое обращение. В частности, ранние академические проблемы являются признаком расстройства поведения у девочек. Эти проблемы в школе могут иметь серьезные последствия для делинквенции девушек, в том числе, второгодничество, исключение из школы, высокая степень непосещения школы.

Школьные проблемы у девушек-делинквентов связаны с предшествующим жестоким обращением. К. Видом отмечает, что девушки, подвергающиеся жестокому обращению чаще, чем другие девушки имеют проблемы со школьной успеваемостью. Она предполагает, что негативные школьные проблемы могут стать причиной нарушения или задержки в развитии в результате предшествующего жестокого обращения и безнадзорности.

Делая выводы о дифференцированном воздействии жестокого обращения по признаку пола, возникает интересный вопрос: почему, если жестокое обращение особенно опасно в становлении на путь делинквентности, а девушки и юноши испытывают жестокое обращение в оди-

наковой степени, девушки менее склонны стать делинквентами, чем юноши? Возможно, женщины имеют отрицательные реакции на жестокое обращение, которые приводят к ряду других проблем, прежде чем стать частью делинквентности. Например, девушки чаще, чем юноши реагируют на жестокое обращение депрессией, которая в некоторых случаях становится буфером против внешнего проявления делинквентности, как утверждают С. Шарп др. [8]. Только это может объяснить, почему некоторые девушки могут испытывать негативные последствия жестокого обращения, не становясь делинквентами. Тем не менее, чрезвычайно высокий уровень прошлого жестокого обращения среди девушек-делинквентов подчеркивает тот факт, что испытывавшие жестокое обращение девушки имеют больше шансов стать делинквентами по сравнению с теми, кто ему не подвергался.

Школа и семья как институты воспитания обязаны сделать профилактические программы по борьбе с насилием реальными как в практическом, так и в теоретическом плане. Юноши и девушки, растущие в любви, уважении, требовательности, структурированности, психологического комфорта не будут испытывать потребности в противоправных действиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Belknap J., & Holsinger K. The gendered nature of risk factors for delinquency // *Feminist Criminology*. – 2006. – № 1(1), – pp. 48-71.
2. Bergen H.A., Martin G., Richardson A.S., Allison S. & Roeger L. Sexual abuse, antisocial behaviour and substance use: Gender differences in young community adolescents // *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 2004. – № 38(1), pp. 34-41.
3. Hay C., Family strain, gender, and delinquency // *Sociological Perspectives*, – 2003. – № 46(1), – pp. 107-135.
4. Hay C. and Evans M.M., Violent victimization and involvement in delinquency: Examining

predictions of general strain theory. // Journal of Criminal Justice. – 2006. – № 34. – pp. 261–274.

5. Hubbard D.J., & Pratt T.C. A meta-analysis of the predictors of delinquency among girls // Journal of Offender Rehabilitation. – 2002. – № 34(3). – pp. 1-13.

6. Leve L.D., & Chamberlain P. Female juvenile offenders: Defining an early onset pathway for delinquency. // Journal of Child and Family Studies. – 2004. – № 13 (4), – pp. 439-452.

7. Lederman C.S., Dakof G.A., Larrea M.A., & Li H. Characteristics of adolescent females in juvenile detention. // International Journal of Law and Psychiatry. – 2004. – № 27(4). – pp. 321–337.

8. Sharp S.F., Brewster D., & Love S.R. Disentangling strain, personal attributes affective response and deviance: A gendered analysis // Deviant Behavior. – 2005. – № 26 (2). – pp. 133–157.

9. Sigfusdottir I.-D., Farkas G., & Silver E., The role of depressed mood and anger in the relationship between family conflict and delinquent

behavior. // Journal of Youth and Adolescence. – 2004. – № 33 (6). – pp. 509-522.

10. Sullivan T.N., Farrell A.D., & Kliewer W. Peer victimization in early adolescence: Association between physical and relational victimization and drug use, aggression, and delinquent behaviors among urban middle school students// Development and Psychopathology. – 2006. – № 18 (1). –pp. 119-137.

11. Widom C. S. Childhood victimization and the derailment of girls and women to the criminal justice system. In J. Reno, D. Marcus, M. L. Leary & J. E. Samuals (Eds.), Research on women and girls in the justice system Washington, D.C.: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice. – 2000. – pp. 27-36.

12. Zahn M., Delinquent girls: Trends, causes, and intervention programs. Paper presented at the Congressional Briefing on Women and Girls in the Criminal Justice System: Offenders and Victims, Washington D.C. – 2006. – May 19.

GENDER RELATIONS ABUSE AND JUVENILE DELINQUENCY

E.N. Romanova

The candidate of pedagogical sciences, the assistant professor,
The Vladimir legal FSIN institute,
Vladimir, Russia

The paper summarizes some of the results of U.S. studies of gender-specific pathways from abuse of minors to the development of delinquency. Examined gender differences in the relationship «abuse-delinquency» in relation to the reaction of juveniles to family dysfunction, as well as the state of their mental health, substance abuse and academic failure.

Key words: victimization delinquency; relational aggression; educational monitoring; psychological comfort.

© E.H. Романова, 2012

УДК 159.9

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.А. Серебрякова

кандидат психологических наук, доцент,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
г. Нижний Новгород
e-mail: e-serebrya@yandex.ru

Л.Н. Рябова

аспирант кафедры психологии профессионального развития,
Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,
г. Нижний Новгород
e-mail: smeshnaia_zaya@mail.ru

В данной статье находят отражение результаты базового эмпирического исследования, направленного на изучение влияния стиля педагогического взаимодействия на развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Методологической основой исследования являются идеи отечественных психологов об объективных законах развития психики ребенка, о роли субъективного фактора в этом процессе, а также роли общения, взаимодействия ребенка с окружающими взрослыми в его интеллектуальном и личностном развитии.

Ключевые слова: познавательная активность; познавательная деятельность; познавательный интерес; педагогическое взаимодействие.

Одной из наиболее значимых проблем современной психолого-педагогической теории и практики является проблема формирования творческой, активной личности, не только готовой, но и способной оптимально адаптироваться к тем инновационным процессам, которые являются типичными для современного социума.

Обращаясь к анализу исследований, посвященных проблеме активности как личностного образования, следует отметить, что данная проблематика уже достаточно длительное время находится в центре внимания представителей психологического знания.

Важнейшей формой проявления активности личности, обеспечивающей ей оптимальную социализацию ученые рас-

сматривают активность познавательную (работы Д.Б. Богоявленской, Д.Б. Годовиковой, М.И. Лисиной, А.М. Матюшкина, С.Ю. Мещеряковой, Т.И. Шамовой, Г.И. Шукиной и др.).

При этом, особое значение, по мнению исследователей, познавательная активность имеет на базовых уровнях онтогенеза, – в раннем и дошкольном возрасте, выступая важнейшим стимулятором интеллектуального и личностного развития детей, что, несомненно, является значимым и для дальнейшего полноценного развития человека.

Осуществленный нами анализ исследований по проблеме развития познавательной активности детей дошкольного возраста показал, что, в первую очередь, ученые обращаются к трактовке самого

понятия «познавательная активность». При этом исследователи познавательную активность рассматривают в тесной взаимосвязи с такими личностными образованиями, как познавательный интерес, познавательная деятельность и познавательное отношение. Так, С.Л. Рубинштейн [5] рассматривает познавательный интерес как проявление умственной и эмоциональной активности ребенка; М.И. Лисина [2] и А.М. Матюшкин [3] характеризуют познавательную активность дошкольника как состояние готовности к познавательной деятельности; познавательное же отношение к миру рассматривается как конгломерат, включающий в себя и познавательный интерес, и познавательную активность, и познавательную деятельность (В.Н. Мясищев) [4].

Результатом исследований ученых явилось также определение сущностных особенностей познавательной активности, психологических закономерностей ее возникновения и специфики проявления.

Обобщение результатов научных исследований позволяет выделить следующие ведущие тенденции становления познавательной активности детей дошкольного возраста:

- изменение характера познавательной активности от проявления «естественной реакции» на новизну, необычность, яркость предметов, объектов окружающей действительности к стремлению познать сущностные особенности предмета, связи и закономерности в окружающей действительности существующие;

- изменение содержания познавательной активности от чувственного восприятия предмета или объекта к детальному его изучению, получению максимально емкой о нем информации;

- расширение диапазона познавательных активных проявлений: от ближайшего окружения ребенка к разнообразным областям и сферам его жизнедеятельности;

- расширение диапазона средств, используемых для реализации потребности

в познавательном взаимодействии с окружающей действительностью.

Таким образом, к старшему дошкольному возрасту у детей может быть сформирована устойчивая потребность в познании окружающей действительности. Вместе с тем, как свидетельствуют результаты исследований Ш.А. Амонашвили, Л.А. Венгера, Д.Б. Годовиковой, Т.А. Куликовой и некоторых других ученых, у современных детей наблюдается значительное снижение уровня сформированности потребности в познании окружающего мира, а значит, – и познавательной активности по отношению к нему.

Одной из причин данного негативного факта ученые рассматривают неправильно организованное со стороны взрослого общение с ребенком. Как отмечают исследователи, педагогам необходимо обратить пристальное внимание на «перестройку» своей деятельности с детьми, переосмыслить сущность понятия «субъектное общение».

Опираясь на выше изложенные теоретические позиции, целью нашего исследования является изучение влияния стиля педагогического взаимодействия на развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Определить концептуальные подходы к разработке программы изучения познавательной субъектности детей старшего дошкольного возраста.

2. Проектирование и реализация системы диагностических мероприятий, направленных на изучение уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, а также стиля взаимодействия педагогов с детьми.

3. Разработать и реализовать в специально созданных психолого-педагогических условиях программу стимуляции познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в общении со взрослым.

4. Проследить эффективность разработанной системы психолого-педагогиче-

ческих мероприятий, сделать выводы по работе.

В соответствии с обозначенными задачами были спроектированы этапы исследования.

1 этап – теоретико-аналитический. Итогом осуществленного нами анализа исследований ученых по различным аспектам интересующей нас проблемы, явилось выделение концептуальных, методологических основ данного исследования. В основу нашего исследования положены:

- современные теоретико-прикладные достижения психологической мысли об объективных законах развития психики ребенка, о роли субъективного фактора в этом процессе;

- концептуальные подходы в понимании связи развития психики ребенка с обучением и воспитанием, о развитии психики в деятельности, отраженные в работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна;

- понимание роли общения, взаимодействия ребенка с окружающими взрослыми в его интеллектуальном и личностном развитии, нашедшее отражение в исследованиях З.М. Богуславской, Д.Б. Годовиковой, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой.

2 этап – осуществление эмпирического исследования, которое в соответствии с целевыми установками нашей работы было организовано в двух направлениях:

1-ое направление – изучение уровня развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста;

2-ое направление – изучение стилей общения педагогов с детьми.

В рамках реализации первичного экспериментального исследования нами было продиагностировано 87 детей старшего дошкольного возраста и 10 педагогов из нескольких дошкольных образовательных учреждений города Нижнего Новгорода.

В целях реализации *первого направления* – изучения уровня развития познавательной активности детей – нами была ис-

пользована методика Д.Б. Годовиковой [1], целью которой является выявление уровня развития субъективной познавательной активности детей.

Экспериментальное исследование проводилось с каждым ребенком индивидуально. В специально отведенном помещении на детском столике раскладывались игрушки, позволяющие развернуть игры разного содержания (например, конструктор «Лего», настольные игры и лото «Животные», «Овощи и фрукты», «Магазин», «Парикмахерская», а также машины и куклы, детские книги и энциклопедии и пр.). Среди них находились также специальные предметы, заключающие в себе «секрет», «загадку». Детям предлагалось поиграть в игрушки. Взрослый при этом выступал сторонним наблюдателем, фиксируя все вербальные и невербальные проявления детей. Особое внимание уделялось тому, проявляет ли ребенок интерес к предметам с «секретом», стремится ли исследовать эти предметы и как при этом действует.

В результате осуществленного исследования нами были получены следующие результаты.

Высокий уровень развития познавательной активности проявили 22 ребенка (25%), принявших участие в эксперименте. Данные дети демонстрировали устойчивый интерес и внимание к заинтересовавшему их предмету, в течение длительного времени взаимодействовали с ним, рассказывали, как можно играть с этими предметом (например, «У меня дома тоже есть конструктор. Из него я строю башни и гаражи для машин»). Во время взаимодействия с выбранными предметами данные дети демонстрировали радость, удивление, озабоченность и другие эмоции как на вербальном («Ура! У меня получилось!» или, наоборот, «Что-то у меня не получается»), так и на невербальном уровне (улыбались, хмурили брови, почесывали затылок и т. д.).

О высоком уровне развития познавательной активности свидетельствует также стремление данных детей привлекать

е своей деятельности и взрослого (экспериментатора). Во время экспериментального исследования дети часто обращались к экспериментатору с разнообразными вопросами, большинство которых было направлено на получение дополнительной информации об объектах и предметах, заинтересовавших ребенка (например, «Как работают часы?», «Почему вода в море соленая?» и пр.).

Особый интерес и познавательную активность данные дети проявляли по отношению к коробке с «секретом». Они крутили ее, трясли, ощупывали, разглядывали, задавали вопросы («Почему коробка закрыта?», «Интересно, а что спрятаано в коробке?»), предлагали различные способы как ее открыть (например, говорили: «Можно открыть ключом», «Или сломать ее» и т. д.). Проявляя упорство и настойчивость в достижении желаемого результата, дети открывали коробку с «секретом», что приносило им радость, удовлетворение и гордость («Ура! Она открылась!», «Я сам смог ее открыть» и т. д.).

Средний уровень развития познавательной активности продемонстрировали 38 детей старшего дошкольного возраста (44%). Для них характерен определенный уровень развития познавательной активности. Однако особо пристальное внимание данные дети обращали на хорошо знакомые игрушки (машинки, конструктор, куклы). В процессе взаимодействия с предметами дети проявляли как положительные, так и отрицательные эмоциональные реакции на вербальном («Ой! Ничего не получается», «А я люблю играть в куклы», «Очень красивая книга» и пр.), так и невербальном (улыбались, смеялись, хмурили брови, злились и т. п.) уровнях. Об определенном уровне развития познавательной активности данных детей свидетельствует и их стремление задавать вопросы взрослому на интересующие его темы (например, «Из чего сделана эта машина?», «А какая марка этой машины?» и пр.). Однако в отличие от детей с высоким уровнем развития по-

знавательной активности, дети, обладающие средним уровнем развития познавательной активности в основном задавали вопросы констатирующего характера и направленности («В это что?», «Кто нарисован на этой картинке? и пр.). Вопросы познавательного характера для них не типичны.

Интересовались данные дети и предметом с «секретом» («А что это такое?», «Какая красивая коробочка!» и т. п.). Они предпринимали попытки открыть коробку с «секретом» (например, «Надо ее открыть!», «А где ключ, чтобы открыть коробку?»). Однако, не сумев открыть коробку с первого-второго раза, они не проявляли упорства и настойчивости во взаимодействии с данным предметом, не стремились ее открыть, а утрачивали к ней интерес («Никак не открывается! Ну и ладно», «Лучше буду в машинки играть!» и т. д.).

Низкий уровень развития познавательной активности зафиксирован нами у 27 детей (31%). Во время исследования из всего перечня предлагаемого материала данные дети отдавали предпочтение играм лишь хорошо знакомого содержания. Однако, интерес и к этим предметам был недостаточно устойчив. Детей привлекали лишь яркость и красочность выбранных предметов (например, мальчик взял яркий и большой конструктор, повертел его в руках, отложил, стал перебирать книги и т. д.). Эмоциональных проявлений во время взаимодействия с выбранным объектом у данных детей не наблюдалось. Дети и не задавали вопросов и никак не комментировали свои действия. Предмет с секретом их вообще не интересовал.

Обобщив полученные эмпирические данные, мы сделали вывод о том, что развитие познавательной активности большинства детей старшего дошкольного возраста ниже нормативных возрастных возможностей.

Второе направление нашего экспериментального исследования, как отмечалось выше, было ориентировано на изу-

чение доминирующего стиля общения педагогов с детьми.

В этих целях нами было осуществлено наблюдение за характером общения педагогов с детьми как во время организованной (занятия), так и в свободной деятельности детей (на прогулке, в игровой деятельности и т. д.).

В качестве основных критериев оценки стиля общения педагога с детьми мы определили:

- характер вербальных проявлений – тон, интонация, эмоциональная окраска речи педагога, характер речевых высказываний, их частота;
- наличие и особенности невербальных проявлений (жесты, мимика, поза, телесный контакт);
- место расположения педагога во время организованной и свободной деятельности с детьми.

Анализ полученных экспериментальных данных позволяет нам сделать следующие выводы.

Демократический стиль взаимодействия с детьми является типичным лишь для 3 педагогов (33%), что проявляется в использовании ими в своей речи ласковых, уменьшительно-ласкательных обращений к детям, спокойный тон речи, использование невербальных контактов положительной модальности (объятия, поглаживания по голове, рукам, улыбаются детям и пр.). Они ориентированы на привлечение каждого ребенка к решению общих дел, находят индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывая его особенности, интересы, предпочтения. В сотрудничестве педагога с детьми проходит любая деятельность (как непосредственная образовательная, так и свободная), что обеспечивает развитие творческого и познавательного потенциала каждого ребенка, формирование у детей самостоятельности и адекватной самооценки.

7 педагогов (67%), что составляет их большинство, используют в своей деятельности авторитарный стиль педагогического взаимодействия с детьми, что проявляется в регулярном диктате со сто-

роны педагога, властном «давлении» на ребенка (например, во время свободной деятельности дети играли лишь с теми игрушками, которые разрешили взять воспитатели). Такие педагоги занижают самооценку ребенка, акцентируют внимание на его негативных поступках. Их речь характеризуется грубыми и громкими высказываниями повелительного наклонения в адрес детей, частым обращением к ребенку по фамилии (например, «Иди принеси!», «Не трогай игрушки!», «Волков, сядь на лавочку!» и т. д.). Во время организации различных видов деятельности педагог занимает позицию «над детьми», не давая им возможности проявлять инициативу, творчество, самостоятельность в решении поставленных задач. В структуре и содержании организованной деятельности практически отсутствовали игры и задания, стимулирующие и развивающие фантазию, воображение и творческую познавательную активность детей. Авторитарный стиль взаимодействия проявлялся и на невербальном уровне – в позе педагога (руки скрещены на груди или зафиксированы на поясе). Если такие педагоги и используют жесты, то их характер отражает неудовольствие детьми (например, грозит пальцем). Тактильный контакт (прикосновения, объятия, поглаживания по спине, голове и пр.) данные педагоги практически не используют.

Соотнесение данных, полученных в ходе анализа уровня развития познавательных активных проявлений детьми и доминирующего стиля взаимодействия с детьми со стороны педагога свидетельствует о том, что развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, принявших участие в организованном нами исследовании, происходит в условиях авторитарного общения с педагогом, которое не позволяет обеспечить оптимальные условия для раскрытия потенциальных возможностей каждого ребенка, проявить ему свои активность и субъектность в процессе познания окружающего мира. Именно авторитарный

стиль взаимодействия педагогов с детьми объективно обуславливает тот факт, что познавательная активность большинства детей (75%), принявших участие в экспериментальном исследовании находится на среднем и низком уровнях развития.

Результаты экспериментального исследования легли в основу разработки системы мероприятий по оптимизации процесса развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в общении их со взрослыми.

Данная система включает в себя два направления:

- работа с детьми старшего дошкольного возраста;
- работа с педагогическим коллективом.

Целью первого направления мы определяем разработку системы коррекционно-развивающих занятий с детьми, направленной на оптимизацию процесса развития их познавательной активности. Базовым принципом построения системы данных занятий мы определили:

- принцип интегративного подхода к развитию познавательных психических процессов (восприятия, памяти, внимания, воображения), интеллектуальной сферы детей (мыслительных процессов и операций, словесно-логического, творческого и критического мышления), эмоциональной волевой и личностной сфер каждого ребенка (формирование адекватной самооценки, повышение уверенности в себе), а также коммуникативных умений и навыков;
- принцип индивидуализации, предполагающий учет особенностей и возможностей каждого ребенка в плане проявления им своих познавательных возможностей.

Особое значение для получения оптимальных результатов, на наш взгляд, является необходимость по итогам обращать внимание на уровень утомляемости детей. При появлении первых признаков усталости (о чем могут свидетельствовать, в первую очередь, частые отвлечения детей, рассеянность их внимания, не спо-

собность сосредоточиться на процессе решения предложенной проблемы и пр.), психолог вправе отойти от запланированной структуры занятия, провести упражнения на дыхание, снятие мышечного напряжения и т. д.

В рамках реализации второго направления нами была разработана система работы с педагогами, целью которой является повышение уровня их психолого-педагогической компетентности в вопросах организации взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста.

Задачи, которые нами решались в рамках организуемой системы работы с педагогами:

- сформировать у педагогов представление об эффективном (в плане комплексного развития ребенка) «педагогическое взаимодействие»;
- создать условия для овладения педагогами способами и приемами эффективного общения с детьми старшего дошкольного возраста;
- способствовать проявлению педагогами чувства эмпатии, уважения к детям;
- развивать рефлексивные умения и навыки.

Для реализации поставленных цели и задач нами была разработана система мероприятий, включающая в себя следующие формы работы с педагогами: тематические консультации, семинары – практикумы, обучающие занятия, занятия с элементами тренинга и пр.

Следует отметить, что представленная в данной публикации система работы, ориентированная на оптимизацию развития познавательной активности старших дошкольников в процессе общения с педагогами, находится на начальном уровне апробации. Вместе с тем, результаты, полученные нами в рамках промежуточного мониторинга позволяют сделать следующие выводы: дети стали проявлять более устойчивый интерес к предлагаемым им проблемным заданиям, чаще задают вопросы познавательного характера; педагоги же в своей деятельности стали чаще использовать доброжелательный тон в

общении с детьми, учитывать индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка.

Таким образом, даже частичная реализация разработанной нами программы коррекции показывает положительную динамику, что позволяет говорить об ее эффективности и необходимости дальнейшего активного внедрения в образовательный процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Годовикова Д.Б. Общение и познавательная активность дошкольников // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 34–40.

2. Лисина М.И. Развитие познавательной активности в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.

3. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5–17.

4. Мясищев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности. – М., 1965. – 203 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – 716 с.

EXPERIMENTAL STUDYING INFLUENCES OF STYLE OF PEDAGOGICAL INTEROPERABILITY ON PROGRESS OF COGNITIVE ACTIVITY CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE

T.A. Serebryakov

The Nizhniy Novgorod state pedagogical university it. K.Minina,
Nizhni Novgorod, Russia

L.N. Ryabova

The Nizhniy Novgorod state pedagogical university it. K.Minina,
Nizhni Novgorod, Russia

In given article find reflection results of the base empirical research which have been directed on studying of influence of style of pedagogical interoperability on progress of cognitive activity of children of the senior preschool age. A methodological basis of research are ideas of domestic psychologists about objective laws of progress of mentality of the child, on a role of the subjective factor in this process, as well as a role of dialogue, interoperability of the child with surrounding adults in its intellectual and personal progress.

Key words: cognitive activity; cognitive activity; cognitive interest; pedagogical interoperability.

© Т.А. Серебрякова, 2012

© Л.Н. Рябова, 2012

УДК 159.9:35

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЛОГИЧЕСКИХ УРОВНЕЙ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А. Ульянов

аспирант кафедры общей и прикладной психологии,
Самарская академия государственного и муниципального управления,
г. Самара
e-mail: rokuzz_tt@mail.ru

В статье рассматривается развитие представлений о логических уровнях убеждений. Обосновано их применение в исследовании представлений об управленческой деятельности. Описаны результаты исследования, проведённые при помощи методики «Ключевые вопросы управленческой деятельности», разработанной на основе логических уровней убеждений Р. Дилтса.

Ключевые слова: представления об управленческой деятельности; логические уровни; уровни убеждений.

Современная социально-экономическая ситуация в стране и в мире ставит задачу поиска новых методов исследования представлений о профессиональной деятельности, которые бы позволяли быстро и эффективно давать объективный диагностический результат. Одним из таких методов является логические уровни убеждений.

Истоки представлений о логических уровнях можно найти у А. Коржибски, основателя общей семантики [3]. Коржибски утверждал, что познание людей является ограниченным структурой их нервной системы, а также, структурой их языка. Человек не может напрямую познавать мир, он взаимодействует с ним лишь посредством «абстракций» – невербальных впечатлений или сведений, полученных центральной нервной системой, и вербальных индикаторов, выраженных в языке. Но, в некоторых случаях, восприятие и язык бывают обманчивы в отношении реальности, с которой человеку приходится взаимодействовать. Человеческому пониманию того, что происходит, иногда недостаёт структурного

сходства с тем, что происходит в действительности. В связи с этим Коржибски предлагает так называемые «уровни абстракции» [3].

На первом уровне абстрагирование от мира происходит посредством сенсорных рецепторов, которые транслируют эту «информацию» в нервную систему. Затем человек снова абстрагируется, обрабатывая абстрактный материал в виде сенсорных репрезентаций, и создавая нейрологическую карту полученной информации. Затем процесс абстрагирования повторяется: создается первая лингвистическая карта нейрологической карты, состоящая из слов, основанных на информации органов чувств. Далее происходит абстракция от этих слов, чтобы сделать оценку. И этот процесс повторяется неоднократно [3].

Впервые суть понятия логического уровня сформулировал Г. Бейтсон [2], который выдвинул гипотезу, опирающуюся на предположение, согласно которому обучение всегда происходит в некотором контексте, имеющем формальные характеристики, а также на идею о том, что

всякий структурированный контекст, в свою очередь, размещается внутри более широкого контекста (мета-контекста) и такая последовательность контекстов образует открытую и непрерывную серию. Гипотеза предполагает, что происходящее в более узком контексте будет подвергаться воздействию (обучению) более широкого контекста, внутри которого обретает свое существование меньший.

Всего Бейтсон вводит 5 уровней обучения, каждый последующий уровень включает в себя предыдущий и вводится как возможность внесения изменений на предыдущий уровень:

– обучение 0 – отсутствие обучения (простое принятие сигнала сенсорными системами);

– обучение I – обучение исходя из имеющихся альтернатив (обучение новой реакции);

– обучение II – обучение с добавлением альтернатив (обучение обучению);

– обучение III – обучение с изменением наборов альтернатив (обучение обучению-II);

– обучение IV – обучение обучению-III, Согласно Бейтсону, на данном этапе развития этот уровень не доступен никому из людей [2].

Основываясь на идеях Бейтсона, Р. Дилтс постулирует уровневую структуру уже в рамках НЛП-подхода. Дилтс описывает эти уровни так: нашему мозгу, речи и системам восприятия присущи естественные иерархические структуры, или уровни опыта. Задача каждого уровня – организация и управление информацией на более низком уровне. Любое изменение на верхнем уровне неизбежно отразится на нижних; изменение на низшем уровне может оказать влияние на верхние уровни, но не во всех случаях [5, с. 109].

Анализируя логические уровни, Р. Дилтс указал несколько ключевых особенностей логических уровней, отличающих их от уровней других видов. На основании этого М. Холл выделил основные признаки логических уровней:

1. Иерархические структуры опыта.

2. Высшие уровни, организующие информацию низших уровней и управляющие ею.

3. Модуляционный эффект системы обязательно направлен вниз.

4. Модуляционный эффект системы не обязательно направлен вверх.

5. Действие высших уровней отличается большим диапазоном и силой воздействия, нежели действие низших уровней.

6. Между уровнями существует разрыв.

7. Между логическими уровнями существует связь, соединяющая явления различных уровней.

8. Рекурсивность. Иерархические логические уровни функционируют как система, поэтому высшие уровни не только возникают из низших, но и обеспечивают последним обратную связь, поставляют в систему информацию и, следовательно, оказывают «влияние» на низшие уровни.

9. Поскольку информация движется вверх по логическим уровням, возникают новые особенности, не существующие на низших уровнях.

10. Рефлексивность относится к одной из новых особенностей логических уровней. У живых организмов она выражается в саморефлексивности или самосознании.

11. Как система с функцией обратной связи, логические уровни действуют посредством саморефлексивности, таким образом, вся их система Она превращается в «систему, которая обращается к самой себе и меняет себя» [5, с. 109, 114–115].

О логических уровнях Дж. Гриндер писал: «...структура какой-либо организации – пример логических уровней. В любом контексте разговора о человеке в обществе, в семье, в группе и, наконец, в племени речь идет о логических уровнях организации. Следовательно, взаимоотношения определяют логические уровни» [5, с. 110].

Таким образом, логические уровни относятся к процессам мышления, и позволяют провести анализ, начиная от специфической детализации мира, и закан-

чивая общей картиной, состоящей из абстракций. Они существуют как ментальные конструкции, оказывающие внимание на наше мысли, эмоции и поведение.

Р. Дилтс ввёл модель «нейрологических уровней» — относящихся к убеждениям о различных аспектах жизни. Он имеет множество практических применений и функций как превосходный проверочный список, когда требуется перечислить ключевые мета-уровни, обуславливающие нашу жизнь. Подобно тому, как логические уровни Г. Бейтсона объединены общим смыслом моделирования обучения, логические уровни Р. Дилтса объединяет анализ и моделирование различных убеждений человека.

Вопросы, соответствующие логическим уровням, помогают осознанно относиться к своей деятельности и эффективно управлять процессами каждого уровня (построение миссии и определение целей деятельности (зачем?); идентификация субъекта деятельности (кто?); развитие систем убеждений и ценностей (почему?); развитие способностей, потенциала, ресурсов (как?); четкое планирование деятельности (что?), определение внешних условий (когда?, где? с кем?). При этом человек берет на себя ответственность за достигаемые результаты.

Согласно М. Аткинсон, с помощью этих уровней можно наблюдать за системой мышления человека. Они позволяют систематизировать представления человека о себе и своих целях, привести их в соответствие с ценностями и определить необходимые ресурсы [1].

Система вопросов логических уровней Р. Дилтса была использована в качестве идеальной модели психологической готовности (готовности думать как руководитель, практического мышления управленца) к эффективной управленческой деятельности [4]. Учитывая обозначенные логические уровни, мы предположили, что для осуществления эффективного управления руководителю важно знать

ответы на следующие вопросы: зачем, кто, почему, как, что, где, когда и с кем (именно в последовательности логических уровней). Таким образом, логические уровни по Р. Дилтсу адекватно отражают основные управленческие задачи. Соответственно, при подготовке руководителей необходимо уделять умению грамотно отвечать на указанные вопросы пристальное внимание.

Рассматривая личность и организацию как саморазвивающиеся системы, Т.А. Никитина, на основе системы логических уровней убеждений Р. Дилтса, разработала методику диагностики представлений об управленческой деятельности, названную «Ключевые вопросы управленческой деятельности».

При помощи указанной методики нами проведено исследование убеждений об основных задачах управленческой деятельности. В исследовании принимали участие 99 студентов самарских вузов управленческих специальностей, а также 115 руководителей образовательных учреждений Самары и Тольятти. Респондентам предлагалось:

а) закончить предложение «Эффективный руководитель сегодня – это человек, который в ситуации неопределенной и изменчивой знает ответы на следующие вопросы...» (продолжить, сформулировав 5-7 «ключевых вопросов управленческой деятельности»);

б) расставить поставленные вопросы в приоритетном порядке.

Поскольку основная форма деятельности руководителя – мыслительная, а движение мысли начинается с вопроса, то можно предположить, что сформулированные вопросы обозначат области внимания будущих и уже состоявшихся руководителей, выделяют задачи, решение которых для них актуальны, позволят ответить на вопросы: «Как думает современный руководитель или студент управленческой специальности? Как он представляет свою деятельность?».

В результате исследования у студентов управленческих специальностей обнаружено, что наиболее выражен логический уровень способностей (вопрос «как?»,

37%), в то время, как уровень цели находится лишь на 4 месте после уровней контекста и поведения с 13%.

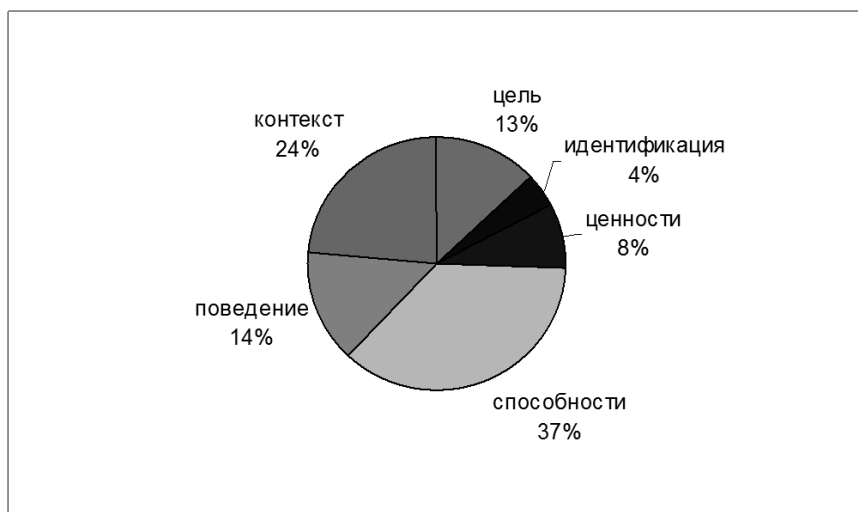


Рисунок 1. Процентное соотношение выраженности логических уровней у студентов

Поскольку логический уровень цели является наивысшим в иерархии Р. Дилтса, и является точкой отсчета в управленческой деятельности, мы также исследовали, насколько часто этот уровень вы-

бирается первым. Выявлено, что частота выбора уровня цели делит предпоследнее место с уровнем ценностей (15%), наибольшие же показатели наблюдаются на уровне способностей (25%).

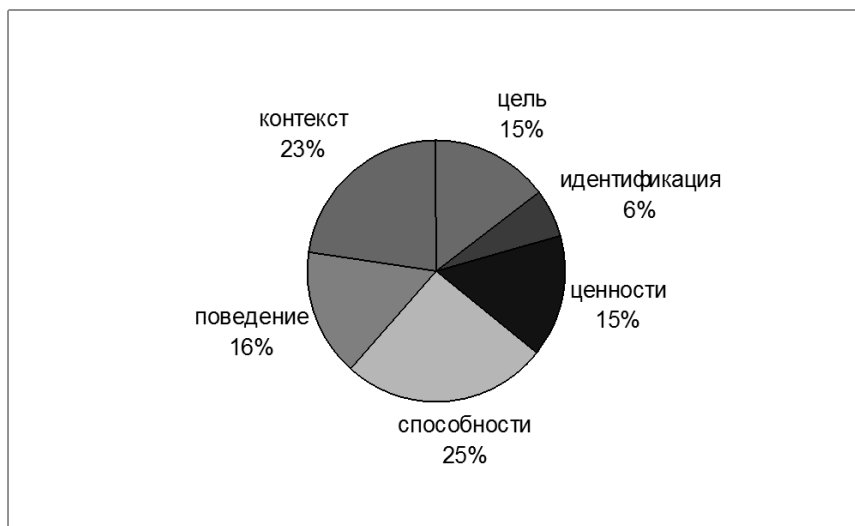


Рисунок 2. Процентное соотношение первого выбора логических уровней у студентов

У руководителей образовательных учреждений выявлено, что наиболее также выражен логический уровень способно-

стей (вопрос «как?», 42%), в то время, как уровень цели находится занимает 5 место - 13%.

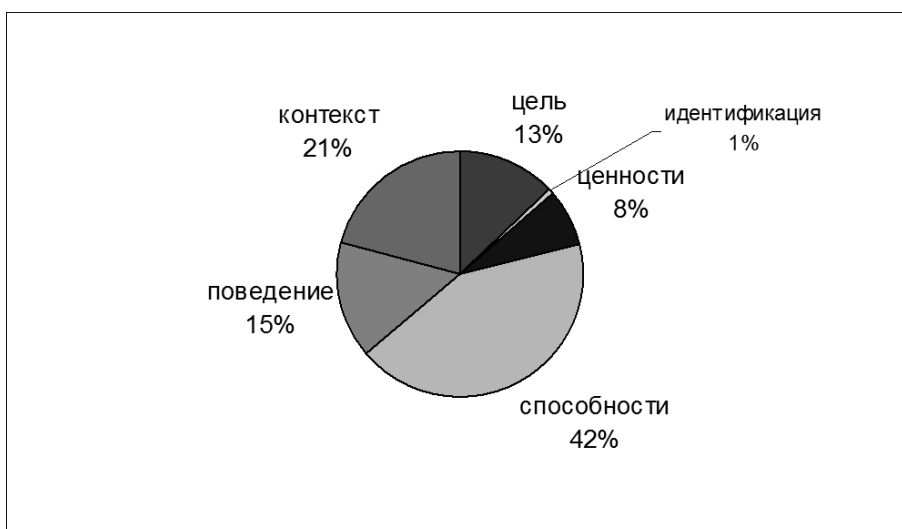


Рисунок 3. Процентное соотношение выраженности логических уровней у руководителей

Что касается частоты первого выбора уровня цели, то частота выбора уровня цели делит предпоследнее место с уров-

нем убеждений (14%), наибольшие же показатели наблюдаются на уровне способностей (26%).

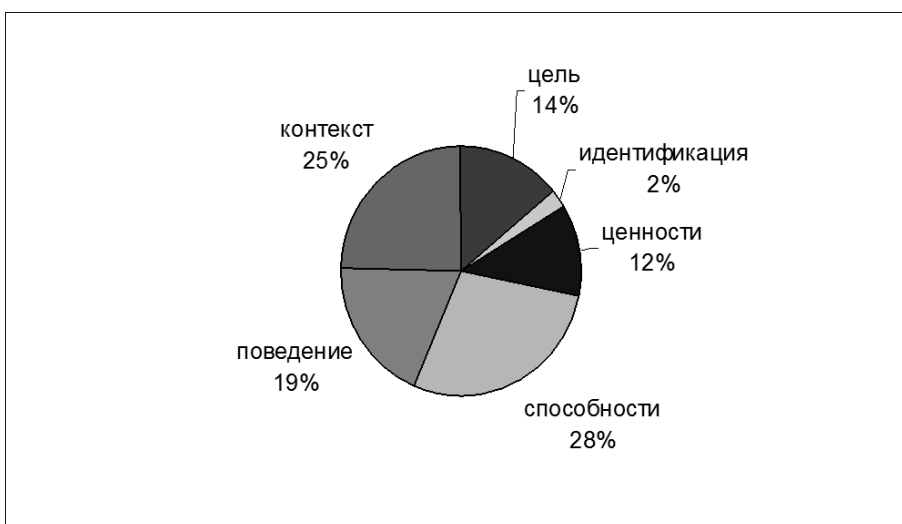


Рисунок 4. Процентное соотношение первого выбора логических уровней у руководителей

Таким образом выявлено, что высшие логические уровни иерархии Р. Дилтса представлены в вопросах как студентов управленческих специальностей, так и руководителей образовательных учреждений, в низкой степени. Недостаточно внимание к вопросам цели, идентичности и убеждений свидетельствует не в пользу готовности указанных респондентов к профессиональной управленческой деятельности.

Дополнительный статистический анализ результатов исследования не выявил

значимых различий в убеждениях студентов и руководителей об управленческой деятельности. Исходя из этого, можно говорить о сложившемся стереотипе мышления, устоявшейся модели мышления относительно сущности управленческой деятельности, которая продолжает удерживать позиции и передаваться новому поколению управленцев, несмотря на изменившиеся социально-экономические условия.

Результаты анализа вопросов респондентов подтвердили наличие противоре-

чия между сущностью управленческой деятельности и сложившимся образом мышления будущих и состоявшихся руководителей. Осознание, понимание этих противоречий позволит выйти за рамки традиционных, уходящих в прошлое, моделей и научиться быть более успешными и эффективными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аткинсон М., Чоис Т.Рае.* Пошаговая система коучинга. – К., 2009. – 256 с.

2. *Бейтсон Г.* Разум и природа. Неизбежное единство. – М.: Комкнига, 2007. – 244 с.

3. *Коржибски А.* Наука и психическое здоровье. Кн. 2. – М.: 2007. – 289 с.

4. *Никитина Т.А., Шаталина М.А.* Технология успешной управленческой деятельности: коучинг. – Самара: Самарский муниципальный институт управления, 2010. – 273 с.

5. *Холл М.* По моему велению, по моему хотению! Системное НЛП: психотехника успеха. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 509 с.

USE OF OF LOGIC LEVEL, ITS FOR RESEARCH ON THE MANAGEMENT OF IDEAS

A.A. Ulyanov

Postgraduate Department of General and Applied Psychology,
Samara Academy of Public Administration,
Samara, Russia

This article discusses the development of concepts of logic levels convictions. Justified their use in the study of representations of management. The results of studies carried out by methods of «key issues of management», based on the logical levels of beliefs R. Dilts.

Key words: logic levels; levels of belief; ideas about governance lencheskoy activity.

© А.А. Ульянов, 2012

УДК 37.016:74

ГРАФИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

И.В. Шалашова

старший преподаватель,
Шадринский государственный педагогический институт,
г. Шадринск
e-mail: shalashova.irina@mail.ru

В статье представлен анализ содержания понятий «графическая информация» и «графическая грамотность». Рассмотрено видовое разнообразие понятий «информация» и «грамотность». Представлено авторское определение понятия «графическая грамотность».

Ключевые слова: информация; графическая информация; грамотность; графическая грамотность.

Современное общество живет в период стремительного роста информационных потоков в различные сферы деятельности, в том числе и в образование. Внедрение многообразных средств получения, переработки, передачи, хранения и представления информации влечет за собой необходимость владения человеком работать с постоянно поступающим информационным материалом.

К настоящему времени сложилось большое количество видов информации, классифицирующихся по разным признакам (таблица 1) [7]. Будущий специалист должен уметь создавать и сознательно использовать разные виды информации.

В контексте нашего исследования особое значение приобретает графическая информация – информация, представляемая в виде образов (наглядных символов) или фигур на схемах, эскизах, диаграммах, графиках. Под *графической информацией* также понимают всю совокупность информации, которая нанесена на самые различные носители – бумагу, пленку, кальку, картон, холст, оргалит, стекло, стену и т. д. [13].

В период современности становится актуальным поиск эффективных методов и средств обучения будущих педагогов работе с графической информацией, что

вызывает необходимость формирования у них графической грамотности. Предметом нашего исследования является развитие данного вида грамотности у будущих учителей технологии, результатом которого должно стать глубокое и разностороннее овладение студентами графическими знаниями, процессами оперирования различными видами графических изображений, графической деятельностью, приобретение умений и навыков чтения и выполнения чертежей, умений конструировать и моделировать изделия, выполнять геометрические построения на чертежах, формирование готовности к сознательному использованию графической информации в предстоящей профессиональной деятельности и т. д.

Логика научного исследования предполагает не только изучение рассматриваемого в нем феномена, но и требует определения авторской позиции применительно к содержательной характеристике ключевого понятия, отображающего суть данного феномена. Целью данной статьи является определение содержания понятия «графическая грамотность» применительно к студентам педвуза, поэтому в качестве основного метода данного процесса мы выбрали понятийно-терминологический анализ.

Виды информации

Признак классификации видов информации	Вид информации
по способу восприятия	<p>визуальная – воспринимаемая органами зрения;</p> <p>аудиальная – воспринимаемая органами слуха;</p> <p>тактильная – воспринимаемая тактильными рецепторами;</p> <p>обонятельная – воспринимаемая обонятельными рецепторами;</p> <p>вкусовая – воспринимаемая вкусовыми рецепторами;</p>
по форме представления	<p>текстовая – передаваемая в виде символов, предназначенных обозначать лексемы языка;</p> <p>числовая – в виде цифр и знаков, обозначающих математические действия;</p> <p>графическая – в виде изображений предметов, таблиц, схем, графиков, диаграмм и т. д.;</p> <p>звуковая – устная или в виде записи передача лексем языка аудиальным путём;</p>
по предназначению	<p>массовая – содержит тривиальные сведения и оперирует набором понятий, понятным большей части социума;</p> <p>специальная – содержит специфический набор понятий, при использовании происходит передача сведений, которые могут быть не понятны основной массе социума, но необходимы и понятны в рамках узкой социальной группы, где используется данная информация;</p> <p>личная – набор сведений о какой-либо личности, определяющий социальное положение и типы социальных взаимодействий внутри популяции.</p>

Первой составляющей исследуемого нами понятия является понятие «грамотность», ставшее предметом исследования филологов, философов, психологов, педагогов и т. д.

Большой энциклопедический словарь толкует грамотность как «определенную ступень владения навыками чтения и письма» [4, с. 306].

С.И. Ожегов определяет человека грамотного как «обладающего необходимыми знаниями, сведениями в какой-либо области» [12, с. 146].

Грамотность может определяться как «тот строго обязательный минимум знаний и навыков, который необходим всем без исключения работникам производства. Она отражает теоретический образо-

вательный аспект в подготовке человека к активной трудовой жизни и указывает на ее содержание (И.В. Бестужев-Лада) [3, с. 54]. Отечественной психологии свойственно понимание грамотности как определенного уровня владения человеком навыками чтения, письма, счета [8, с. 121].

Анализ исследований отечественных педагогов показал, что понятие «грамотность» может рассматриваться в различных ракурсах:

1) как *совокупность знаний* о законах и правилах родного языка в сочетании с твердыми навыками пользования ими в устной и письменной речи [14, с. 102];

2) системная *способность* человека выполнять несложные предметные действия [11, с. 11];

3) как *умение* излагать свои мысли в соответствии с нормами литературного языка (грамматическими, стилистическими, орфоэпическими и др.) [10, с. 176];

4) как *уровень знаний*, освоение которых позволяет человеку вести полноценную деятельность в данном обществе; или как *умение* читать и писать [11, с. 11].

Проанализировав и сравнив различные трактовки понятия «грамотность», мы выделили ряд положений, на которые будем опираться в нашем исследовании:

1) содержание данного понятия отражает обладание человеком знаниями, действиями, умениями в области чего-либо и т. д.;

2) учеными также обращается внима-

ние на характер подобного обладания, обусловленный тем или иным уровнем перечисленных характеристик, влияющий на качество осуществляемой деятельности, её «полноценность»;

3) учитывая предыдущие положения, следует также заметить, что вид грамотности определяется в зависимости от принадлежности соответствующему виду деятельности.

Далее рассмотрим видовое разнообразие понятия «грамотность».

К настоящему времени, как показывает изучение ряда источников, сложились следующие виды грамотности, которые мы показали на рисунке.



Рисунок 1. Виды грамотности

Особый интерес для нас представляет графическая грамотность. Данный вид грамотности стал предметом активного исследования педагогов в последние десятилетия А. Амирбековым, А.Д. Ботвин-

никовым, Б.Ф. Ломовым, В.А. Гервером, В.А. Куриной, В.Г. Моториной, Е.В. Сазоновой, Е.Н. Дорофеевой, Л.Н. Анисимовой, М.В. Лагуновой, М.Д. Бисенгалие-

вым, П.И. Совертковым, Р.В. Чурбаевым, С.М. Ганеевым, и др.

Важно отметить, что исследуемый нами вид грамотности, как правило, рассматривается учеными в контексте принадлежности к графической деятельности, представляющей собой общеобразовательное и воспитательное средство, источник знаний и средство формирования графической грамоты [5, с. 7]. Раскрывая содержательные характеристики данного понятия, можно привести определения этого термина, показывающие различные позиции ученых. Так, в педагогической энциклопедии графическая грамотность обучающихся трактуется через *совокупность умений* создавать и читать различные графические изображения, переходить от объектов и процессов разного рода к их графическим изображениям и от графических изображений к объектам и процессам [6, с. 13].

Материалы исследования А. Амирбекова свидетельствуют о том, что *графическая грамотность* может быть представлена как *умение* обучающихся читать различные графические изображения (чертежи, схемы, рисунки, трафики, таблицы и т. д.), умение их строить с помощью различных чертежных инструментов, а также от руки и на глаз, умение аккуратно, рационально оформлять записи, моделировать и конструировать графические ситуации [2, с. 92].

Для М.В. Лагуновой графическая грамотность является первоначальной ступенью формирования графической культуры и представляет *совокупность знаний* элементарных закономерностей теории изображений и способов их познания, основанных на общем геометрическом образовании, и практических *навыков* оформления изображений и работы с необходимым чертежным инструментом [9, с. 64].

Определяя сущность исследуемого нами понятия, Н.Г. Агаркова характеризует его как автоматизированный способ дифференцировки и перекодирование звуков (фонем) речи в соответствующие буквы, начертание их на бумаге и вместе

с тем осознание воспроизводимых буквенных комплексов (слов) [1, с. 15-17].

П.И. Совертков видит в графической грамотности способность оперировать понятиями связанными с визуализацией информации, умение точно и быстро передавать информацию с помощью графических средств. В своей работе ученый выделяет следующие три уровня графической грамотности обучающихся – элементарная, функциональная, исследовательская, в зависимости от степени владения графической информацией и навыками работы с ней [15, с. 16].

Таким образом, анализ рассмотренных определений понятия «графическая грамотность» позволяет выделить ряд положений, важных для нас при определении авторской позиции применительно к содержательной характеристике данного понятия:

- графическая грамотность является интегративным личностным образованием, поскольку включает взаимосвязанные *знания* элементарных закономерностей теории изображений и способов их познания и *умения* выполнения названных изображений;

- графическая грамотность проявляется в графической деятельности, направленной на приобретение знаний, умений и навыков работы с графической информацией и средствами её создания;

- «преодоление» различных уровней графической грамотности (элементарной, функциональной, исследовательской) обуславливает наличие в структуре исследуемого феномена определенных личностных особенностей (ценностных ориентаций, рефлексивных умений и т. д.).

Синтезируя выделенные положения, графическую грамотность мы понимаем как интегративное личностное образование, включающее взаимосвязанные элементарные знания теории изображений и умения их выполнения с помощью определенных графических средств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаркова Н.Г. Основы формирования графического навыка у младших школьников // Начальная школа. – 1999. – № 4. – С. 15–17.
2. Амирбеков А. Развитие графической грамотности у учащихся VI-VIII классов на уроках геометрии и черчения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Душанбе, 1984. – 192 с.
3. Бестужев-Лада И.В. К школе 21 века: размышления социолога. – М.: Педагогика, 1988. – 254 с.
4. Большой энциклопедический словарь / Под. ред. А.Н. Прохорова. – М., 2000. – 665 с.
5. Ботвинников А.Д. Методическое пособие по черчению: к учебнику А.Д. Ботвинникова и др. «Черчение. 7-8-е классы» – М.: Астрель: АСТ, 2004. – 159 с.
6. Ганеев С.М. Формирование графической грамотности учащихся при обучении решению планиметрических задач в условиях компьютерной поддержки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Омск, 2004. – 220 с.
7. Информация. URL: // [http:// ru.wiki pe dia.org/wiki/](http://ru.wikipedia.org/wiki/).
8. Краткий психологический словарь / Под. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Просвещение, 1985. – 248 с.
9. Лагунова М.В. Теория и практика формирования графической культуры студентов высших технических учебных заведений: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Н. Новгород, 2002. – 564 с.
10. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: уч. пособ. для студ. пед. инст. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
11. Набиева Т.В. Формирование гражданской грамотности старшеклассников: авт. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Уфа: Башкир. гос. пед. ун-т, 2005. – 26 с.
12. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов. – М.: Рус.яз., 1991. – 778 с.
13. Особенности графической информации и способов ее кодирования. – URL: // [http:// tid. com. ua/ tid1/ addonres](http://tid.com.ua/tid1/addonres).
14. Педагогика: большая современная энциклопедия. / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
15. Совертков П.И. Формирование геометрического образа с помощью компьютера. Элементарная математика, математическое образование, геометрия и информатика. – № 7. – СПб.: Мифрия, 2002. – 96 с.

GRAPHIC LITERACY AS A PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL PHENOMENALISM

I.V. Shalashova

Senior Lecturer,
Shadrinsk State Pedagogical Institute,
Shadrinsk, Russia

The analysis of the matter of the notions «graphic information» and «graphic literacy» is presented in the article. The specific variety of the notions «information» and «literacy» is considered. The author's definition of the notion «graphic literacy» is presented.

Key words: information; graphic information; literacy; graphic literacy.

© И.В. Шалашова, 2012

УДК 378.017.925:929

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПО ТВОРЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОБРАЗОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА В КОНТЕКСТЕ ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К СЕМЕЙНЫМ ТРАДИЦИЯМ

Е.В. Шоглева

аспирант кафедры педагогики и яковлеведенья,
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары
e-mail: b1482@yandex.ru

В работе рассматривается проблема, актуальная для современной педагогической науки. Отдельными пунктами в статье рассматриваются: сущность и содержание понятия «семейные традиции»; сформулированные правила семейных традиций; духовный опыт музыкального воспитания детей дошкольного возраста в условиях семейного пространства.

Ключевые слова: творческая интерпретация; музыкальный фольклор; семейные традиции; ребенок-дошкольник.

Сегодня в отечественной педагогической науке протекают активные трансформационные процессы. В ней отмечается необходимость обеспечения исторической преемственности поколений, сохранение, трансляция и развитие семейных ритуалов и традиций, формирование у молодежи представлений о культуре семьи, гармонизация межличностных отношений внутри нее.

Аналитический обзор энциклопедической литературы свидетельствует о том, что под семейными традициями принято понимать «обычные принятые в семье нормы, манеры поведения, обычаи и взгляды, которые передаются из поколения в поколение» [3, с. 27]. Семейные традиции – это духовная атмосфера дома, которую составляют распорядок дня, обычаи, уклад жизни, привычки его обитателей. Энергетическая структура семьи изменяется под влиянием традиций. Ведь, по большому счету, традиции – это не только семейный уклад, но и отношения, которые складываются между членами семьи.

Традиции представляются нам чем-то глобальным, чем-то далеким, происходящим то ли на государственном, то ли на национальном уровне. Может, поэтому на наш вопрос: «Какие семейные традиции есть в вашей семье?» большинство опрошенных нами родителей пожимали плечами и уверенно отвечали, что таковых просто нет. Между тем психологи уверяют, что для детей семейные традиции необычайно важны, поскольку сохраняется связь между поколениями и теплые, нежные отношения между родителями и повзрослевшими детьми; с регулярно повторяющимися событиями к детям приходит ощущение стабильности мира. В утере семейных традиций некоторые психологи даже видят причину проблемного подросткового возраста. В конце концов, семья – это не только общий быт, бюджет и отношения между супругами. Это еще и особый дух, неповторимый уют и атмосфера, характерная только для конкретной семьи.

Когда люди по-настоящему ценят, уважают и любят друг друга, то в их семье

интересная совместная жизнь. Им приятно доставлять своим близким удовольствие, дарить им подарки, устраивать для них праздники. Общие радости собирают всех за большим столом по случаю семейных торжеств: дней рождения, именин, юбилеев. У них свои собственные ритуалы приема гостей, обычаи поздравлять родственников, обряды поминовения ушедших из жизни дорогих им людей. Их объединяет совокупность духовных ценностей, которые характеризуют уровень развития семьи, отношения между разными поколениями. Устройство их семейного уклада постоянно вбирает в себя все лучшее из окружающей жизни, но при этом они творят уникальный мир своего дома. Какие-то традиции перешли к ним от родителей, какие-то они создают сами. Они прекрасно понимают, что соблюдение традиций – это путь к единению семьи.

Стиль жизни семьи, включающий в себя внутрисемейный этикет и традиции, взаимосвязан с культурой семьи. Те духовные ценности, которые все мы впитываем с младенчества, не зависят от благосостояния семьи, уровня образования ее членов. Правила поведения, заповеди, примеры, предписания, усвоенные в родительском гнезде, остаются с человеком на всю жизнь. Истоки общей культуры каждого из нас надо искать там. У кого-то в доме хранятся фотоальбомы нескольких поколений, из уст в уста передаются семейные легенды, бережно ведется летопись рода, потомкам передаются не только драгоценности, но и не имеющие реальной цены реликвии. Семейный лексикон, рецепты блюд, семейный архив – все это и многое другое входит в понятие «культура семьи».

С большой долей правды можно предположить, что при упоминании словосочетания «семейные традиции» у большинства людей возникают ассоциации со словами «дом», «родственники», «родители», «дети».

И действительно, если закрыть глаза и мысленно произнести слово «детство»,

так вместе с близкими и родными людьми и домашним уютом родительского дома в человеческом сознании возникают и другие ассоциации, что-то такое, что присуще только вашей семье. Вот именно это «что-то» и можно назвать семейной традицией. Эти воспоминания находятся очень глубоко в человеческом сознании, поскольку действия, которые мы подразумеваем под понятием «семейные традиции» неоднократно повторялись с раннего детства. Если в семье не было устоявшихся традиций, в памяти вырисовываются другие воспоминания из детских лет – обычно яркие и красочные, но зачастую не имеющие отношения к семье.

В рамках констатирующего эксперимента нами был проведен опрос респондентов для выяснения представлений молодых родителей об идеальной семье. Интересна реакция многих родителей на вопрос о том, как они видят свою семью. Обычно они отвечают, что хотят определенное количество детей, мечтают, чтобы дети окончили ВУЗ, отмечают, каким должен быть их дом мечты. И обязательно в первой десятке предложений они, сами не замечая того, начинают описывать семейные традиции, которые хотят завести в своем доме. В большинстве случаев это копирование семейных традиций, сложившихся в семьях каждого из родителей, и очень редко – что-то новое.

На просьбу выделить из собственного детства респондентов традиции, характерные для их семей, молодые родители отмечали самые разнообразные и при описании их подробнейшим образом анализировали, казалось бы, незначительные, факты. Таким образом, мы пришли к выводу о том, что в человеческой памяти хранится не только сама традиция, но и мельчайшие подробности, связанные с ней – начиная с особого способа приготовления приправы для пельменей, и заканчивая такими мелочами, как место для хранения альбома с фотографиями детей.

Для примера приведем несколько фрагментов воспоминаний, связанных с семейными традициями.

«По воскресеньям мы с папкой что называется «делали ноги из дому». Летом – на рыбалку или просто за город, зимой – на каток или лыжи, осенью – за грибами. Он любит природу, и меня к этому приучил, хотя заядлым рыбаком, охотником или грибником никогда не был. Интересно, что в субботу я обычно спал до полудня, а в воскресенье сам вставал ни свет – ни заря, и сразу шел одевать приготовленные с вечера вещи. Это был поистине мужской день! Узнавалось много интересного, да и для здоровья полезно. Сейчас, конечно же, не то: за город ехать – полдня в транспорте потеряешь, но с дочкой у нас все равно есть развлекательная программа, но она в большей степени относится к театрам, музеям, выставкам и городским паркам. Главное, чтобы, когда подрастет, не стеснялась с папой гулять, а то ветреная нынче молодежь...».

«Из детских воспоминаний почему-то больше всего запомнились застолья. Мне очень нравилось, когда бабушка доставала из шкафа белоснежную вязаную скатерть, накрывала ею стол и ворчала, что опять придется ее стирать, а она – единственная и неповторимая. Но что интересно, ни на уговоры отца, ни на просьбы матери о смене скатерти на другую, менее проблемную в плане стирки, бабушка не поддавалась. Когда со стола убрали – история повторялась. И длилось это вечно, сколько помню себя. С этой скатертью связано очень много воспоминаний. Она перекочевала к маме, и мама тоже ею пользуется – правда гораздо реже и только в особо торжественные моменты. И когда мы с мужем и детьми приезжаем уже к моей маме, обязательно за столом вспомним бабушкину скатерть и былые времена. А моя мама рассказывает внукам, что скатерть – это их семейная реликвия и когда они вырастут, тоже будут ею пользоваться».

«На выходные мама обязательно делала вареники и пельмени. Ни одного вы-

ходного без них! Только начинка менялась – мясо, печень, творог, клубника. Пока я просыпался шли последние приготовления на кухне. А тут однажды я уже и выспался, а характерных звуков с кухни все нет и нет... Я даже ради интереса прошвырнулся туда – спросить: «А не пора ли пельмени подавать?». А оказалось все до банального просто – оказывается, ночью перевели часы, и мама решила немного повременить. Вот такая вот семейная традиция...».

«В нашей семье были трудовые традиции. Вся семья съезжалась к бабушке копать картошку – родители, дяди и тети, все с детворой. Когда мы были маленькими, взрослые копали картошку, детвора носилась по округе. А когда подросли – помогали взрослым. А по окончании уборки урожая вся семья пекла картошку на огороде. Вот это были времена! Вечер, догорающие угли костра, измазанные горелой картошкой лица братьев и сестер, интересные воспоминания взрослых и сверканье кузнечиков...».

«О чем, о чем?.. О семейных традициях?.. Да какие там традиции! Вся традиция одним словом – это лето у бабушки. Воздух, речка, солнце. Помощь матери и бабушке в консервировании фруктов и овощей. И знаете... толк от этого есть: всю зиму соседи в гости заходили, огурчики нахваливали. И я так делаю, и своих учу! Нечего по магазинам бегать да всякую ерунду покупать – тут ведь все свое, лучшее!»

Таких примеров, связанных с семейными традициями можно привести множество, но задача нашей статьи не в этом. Главное, что прослеживается во всех высказываниях – желание сохранить эти традиции, передать их своим детям.

Семейные традиции влияют на эмоциональное и духовное становление ребенка:

– позволяют ощущать стабильность жизненного уклада: «при любой погоде» в вашей семье состоится то, что заведено;

– дают ему чувство уверенности и защищенности в окружающем мире;

– настраивают на оптимизм и позитивное восприятие жизни, когда «каждый день – праздник»;

– создают неповторимые детские воспоминания, о которых он будет когда-нибудь рассказывать своим детям;

– позволяют ощутить гордость за себя и свою семью.

Действительно, дети воспринимают мир глазами взрослых – его родителей. Папа и мама формируют детскую картину мира с самой первой встречи со своим малышом. Сначала они выстраивают для него мир прикосновений, звуков и зрительных образов, затем – учат первым словам, затем – передают свое ко всему этому отношение.

Анализ перечисленных и описанных нашими респондентами семейных традиций (в опросе приняли участие 98 родителей в возрасте от 23 до 38 лет) позволил нам сформулировать три главных правила любой семейной традиции:

– повторяющееся событие должно быть для малыша ярким, позитивным, запоминающимся;

– традиция на то и традиция, чтобы соблюдаться всегда;

– можно задействовать запахи, звуки, зрительные образы, – главное, чтобы в этом традиционном действии было что-то, влияющее на чувства и восприятие ребенка.

Как свидетельствует многолетний опыт педагогической работы автора статьи, ничто так не способствует развитию у подрастающего поколения чувства прекрасного, эмоциональной отзывчивости на явления окружающего мира как музыка. Детство – неотъемлемая часть жизни и культуры любого народа. Ребенок-дошкольник не только готовится, а уже живет в определенных условиях. Возраст до семи лет наиболее сенситивен для эмоционального развития средствами народного искусства. В этот период потребность детей в занятиях искусством особенно высока, а возрастные особенности дошкольника, открытость эмоциональных реакций, восприимчивость к пре-

красному, доминирование образного мышления – наиболее благоприятны для формирования основ семейной культуры.

Многочисленные автобиографии известных представителей русской интеллигенции и особенно дворянства изобилуют примерами бытования и пользующихся особенной любовью в детской среде семейных музыкальных традиций. Благоприятность влияния семьи на развитие интереса к музыкальному искусству и творческих способностей ребенка подтверждают биографии выдающихся отечественных музыкантов. Свои первые музыкальные впечатления связывают с семьей М.И. Глинка, А.Г. и Н.Г. Рубенштейны, А.С. Даргомыжский, П.И. Чайковский, Н.А. Римский-Корсаков, С.С. Прокофьев, Д.Д. Шостакович. Они отмечают, что музыкальное пространство в семье, царившая в доме атмосфера любви и уважения к искусству возбуждали интерес к музыке, воспитывали чувство глубочайшего преклонения перед композиторами и исполнителями, давали пищу для размышлений, формировали музыкальный вкус и потребности [1, с. 83].

Духовный опыт музыкального воспитания детей дошкольного возраста в условиях семейного пространства имеет глубокие исторические корни. Возникнув в эпоху Петра I, во 2-ой половине XVII в., эта музыкально-педагогическая традиция прочно вошло в круг воспитания дворянских семей и среднего сословия. Более того, умение владеть каким-либо музыкальным инструментом с этой исторической эпохи становится почти обязательным в аристократических кругах России. Известный в то время композитор М.И. Бернгарди в 1844 г. отмечает, что в России каждая девица учится играть на фортепьяно. Именно домашнее музицирование, которое начиналось обычно ещё до поступления в школу (т. е. в дошкольном детстве) и продолжалось затем параллельно школьным занятиям, играло фундаментальную роль в приобщении молодых людей XVIII и начала XIX вв. к музыке [2, с. 116].

Воспроизведение педагогического опыта прошедших поколений, а именно воспитания детей в условиях музыкального пространства семьи, приобретает особую актуальность в переходные периоды общественного развития, когда культурный нигилизм приобретает угрожающие масштабы.

Для нас принципиальное значение имеют идеи русских ученых Д.И. Писарева, Н.В. Шемунова, В.П. Острогорского, А.П. Юдина, В.В. Демьянского о творческом взаимодействии педагогов-музыкантов и родителей в вопросах воспитания подрастающего поколения. Ряд выводов весьма интересен и полезен для современной практики воспитания дошкольников:

а) воспитание в условиях пространства семьи не должно сводиться лишь к обучению игре на музыкальном инструменте; большее внимание следует уделять воспитанию музыкальных потребностей, вкусов, интересов (а это и есть семейные музыкальные традиции), формированию социальных чувств и стремлений;

б) в домашнем воспитании, как и в воспитании вообще, очень важен учёт возрастных особенностей детей;

в) полноценное воспитание в семье предполагает руководство со стороны родителей. Руководство со стороны родителей предполагает эмоциональный пример. В искусстве, особенно в музыке, ребенку необходимо быть свидетелем эмоционального воздействия [2, с. 193].

Возраст до семи лет наиболее сенситивен для эмоционального развития средствами народного искусства, и, в частности, музыкального фольклора. В этот период потребность детей в занятиях искусством особенно высока, а возрастные особенности дошкольника, открытость эмоциональных реакций, восприимчивость к прекрасному, доминирование образного мышления – наиболее благоприятны для формирования основ общей культуры ребенка.

Музыкальный фольклор – народное музыкальное (преимущественно песен-

ное) инструментальное и вокально-инструментальное коллективное творчество народа, бытует, как правило, в устной форме и передается благодаря исполнительским традициям. Музыка сопровождала всю семейную жизнь человека: песни земледельческого круга (колядки, веснянки, масленичные), песни полевых работ (колосные, жатвенные), песни по случаю рождения, свадебные, похоронные плачи-причитания и др. [3, с. 27].

Сегодня одной из центральных проблем педагогики становится использование богатейшего музыкального наследия народов России в системе воспитания подрастающего поколения начиная с дошкольного возраста. Это достаточно трудно сделать на фоне компьютеризации образования, которая проявляется в постоянно растущем обильном потоке информации различного рода, в том числе и музыкальной. Маленькому человеку родителями внушается, что лучше и красивее исполнить песню под фонограмму, что надо учить детей (даже в дошкольном образовательном учреждении) петь в микрофон. И многие родители даже не понимают значения вокального исполнения той или иной песни без музыкального сопровождения или игры на исконно народных инструментах в формировании растущей личности.

В русском музыкальном фольклоре, к примеру, материнском, существует огромное разнообразие музыкальных образов, которые при умелой педагогической интерпретации могут получить свежую современную трактовку и использоваться в практике приобщения дошкольников к семейным традициям. Так, весьма интересны для детского восприятия колыбельно-сказочные «живые» образы Дремы, Сна, Угомона, Кота-баюна; неодушевленный образ золотой волшебной колыбели; образ всемогущественного маминого голоса, который может оградить от злых чар, страшных зверей и даже колдунов, могущих навредить ребенку во время сна и др.

Вместе с тем, для правильной интер-

претации народной песни, для достижения гармоничного соотношения смыслов исполнителя музыкального произведения (педагога или родителя) и получателя музыкальной информации (в нашем случае ребенка-дошкольника), необходимы особые процедуры вживания, переноса исполнителя во внутренний смысл информации. К одной из них можно отнести операцию творческого интерпретирования, под которым мы понимаем особую познавательную деятельность, предполагающую не столько получение знания из незнания, сколько переоформление ранее имевшихся смыслов информации в новой системе средств.

Удачная, правильная интерпретация зависит от того, располагает ли интерпретатор ключом, достаточно адекватным и гибким. Чтобы разумно расшифровать информацию, закодированную в образах музыкального фольклора, необходимо пользоваться не только формальной, точной логикой, но и менее точной, вероятностной логикой. Современное естествознание, имея дело со сложными объектами, выработало и узаконило новый способ мышления, новую логику – вероятностную. Необходимость этой логики вытекает из природы статистических закономерностей. В общественной жизни главным образом действуют статистические, усредненные законы, поэтому и мышление педагога должно быть соответствующим объекту, т. е. вероятностным. Естественно, мы стремимся к точному мышлению. Оказывается, и такое благородное стремление должно иметь меру. Существуют вещи, о которых нельзя говорить с такой точностью, как при решении задач, связанных с таблицей умножения. Обще-ственно-исторические закономерности выходят за рамки жесткой детерминации. Здесь уже нет однозначной связи между событиями, как это имеет место в механических устройствах. Вероятностное мышление – менее точное, но зато более разумное мышление. Применение формальной (точной) логики, без ограничения, приводит к шаблонному, догматиче-

скому образу мышления. Вероятностная интерпретация мудрости исключает категорическое решение всех нерешенных вопросов. В нашем случае педагог-музыкант выступает в качестве интерпретатора музыки, и именно его исполнение-интерпретация оставляет пищу для размышления ребенку.

М.Г. Арановский утверждает, что «интерпретация столь неопределённых структур, каковыми являются музыкальные, неизбежно вариативна, и притом в очень широком диапазоне. Собственно, именно отсутствие границ и является источником исполнительского искусства, а бесконечность интерпретаций свидетельствует о бесконечности процесса познания музыкального текста». В исполнительстве «неизбежно присутствует элемент интерпретации, субъективной модификации исполняемого источника» [6, с. 13].

В.В. Медушевский сравнивает интерпретатора с «посредником», «вестником», «прорицателем», «объясняющим», комментирующим суть произведения. Интерпретированию, по его мнению, должно предшествовать понимание онтологической сущности музыкального содержания. «Если интерпретация – следствие и сторона подлинно личностного понимания, то следует сосредоточить усилия на понимании понимания» [6, с. 79].

Асафьевская идея создания «устного музыкально-интонационного словаря» стала основополагающей для теоретических изысканий И.И. Земцовского, который рассматривает проблему соотношения напева и текста. Как напев, так и текст обладают индивидуальным языком высказывания, отражающим действительность. По мнению учёного, «пока мы следим, к примеру, за развитием сюжета, музыка вводит нас (пусть подсознательно) в тот мир, в тот контекст, которого нет и быть не может в тексте, но без которого текст будет воспринят иначе, не так точно, не так глубоко» [1, с. 86].

Важным открытием ученого Л.Л. Христиансена, связанным с исследованием и

интерпретацией песенного фольклора, стало обращение к методу К.С. Станиславского. Будучи руководителем Уральского русского народного хора, Л.Л. Христиансен столкнулся с проблемой концертного воплощения произведений народной музыки. Он убедился в том, что оторванный от естественной среды бытования фольклор на сцене должен жить по сценическим законам. Народная песня – самодостаточное произведение искусства, своего рода мини-спектакль, где художественная правда чувств и переживаний прослеживается в игре интонаций, мимики, жестов и других, очень скупых, но весьма впечатляющих средств выразительности, дополняющих раскрытие идеи музыкально-поэтического целого [5, с. 197].

Для выявления идеи песни в поэтическом тексте целесообразен драматургический анализ. К.С. Станиславский характеризовал такой анализ как «процесс познания пьесы и роли». Предпосылки к его использованию кроются в истоках народного творчества. В терминологии народных исполнителей нет понятия «спеть» песню, а есть – «сыграть» песню, поверить в неё и передать эту веру в своём представлении, то есть интерпретировать её [4, с. 361].

В подходе к анализу драматургии песни необходимо использовать метод «предлагаемых обстоятельств», разработанный Станиславским. Следует учитывать условия возникновения и бытования народной песни (эпоху, исторический период с их мировоззрениями, верованиями, морально-этическими нормами поведения и взаимоотношений людей), продумывать биографию героев сюжета, определять идейно-эмоциональные и смысловые задачи текста и, в завершение процесса анализа, установить «линию сквозного действия» и «сверхзадачи» исполнения. Л.Л. Христиансен настоятельно подчёркивал, что анализировать музыкально-поэтическое содержание необходимо только с учётом «предлагаемых обстоятельств» исполнения песни, повлия-

вших «на создание данного конкретного варианта и подтекста».

Подобная аналитическая работа выводит на новый, более высокий уровень восприятия идеи музыкально-поэтического содержания песни и даёт возможность декларировать следующее: 1) стиль исполнителей зависит от степени интонационного «вживания» в художественную сущность музыки конкретной региональной традиции; 2) интерпретация песни обусловлена пониманием педагогом смысловых (семантических) основ музыкально-поэтического текста, жанровой специфики песенной музыки и её исполнительской трактовки.

В семье именно родители поддерживают интерес детей к прослушиванию музыкальных произведений. В профессиональную деятельность педагога дошкольного образовательного учреждения входит активизация данного процесса, поддержка музыкального интереса и у детей и у родителей, желания заниматься народной музыкой в целях сохранения или создания семейных музыкальных традиций.

Педагог предлагает родителям различные технологии использования образов музыкального фольклора дома. Так, вместе с родителями дети могут принимать участие в инсценировках, театральных постановках, литературно-музыкальных композициях. Не менее важно в семье поощрять певческие проявления. Направлять интересы детей на исполнение песен, доступных по содержанию и музыкальному языку (небольшие по объёму, ярко мелодии, удобный диапазон). Как можно чаще устраивать семейные дуэты (с мамой, папой, бабушкой и дедушкой), что способствует взаимопониманию и формирует любовь к пению и песням. Поддерживать интерес к музыкально-двигательной деятельности детей и как можно чаще создавать ситуации для танцевальных импровизаций.

В заключение, позволим себе предложить педагогам и родителям примерные темы мероприятий, которые можно ис-

пользовать в условиях образовательного учреждения и семьи с детьми для развития семейных традиций:

– «Наш большой теремок» (формирование знаний о составе многопоколенной семьи);

– «Мой самовар» (применение старинных традиций сервировки стола, застольного этикета как способа укрепления семьи);

– «Золотая колыбель» (использование колыбельных песен в формировании нежных взаимоотношений матери и ребенка);

– «Игры наших мам и бабушек» (воспроизведение образцов народной детской игровой культуры в рамках торжеств дошкольного образовательного учреждения и домашних праздников).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асафьев Б.В. О народной музыке / Сост. И.И. Земцовский и А. Кунанбаева. – Л.: Музыка, 1987. – 248 с.

2. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. – М.: Академия, 2005. – 318 с.

3. Кожанова М.Б. Этнокультурная социализация ребенка в дошкольном образовательном учреждении Чувашской Республики: прогр. и метод. Рекомендации. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 82 с.

4. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 8-ми томах. – М.: Искусство, 1957. – 551 с.

5. Христиансен Л.Л. Ладовая интонационность русской народной песни. – М.: Советский композитор, 1976. – 390 с.

6. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство. Теория и практика. – СПб.: Алтейя, 2001. – 320 с.

PROFESSIONAL EXPERIENCE OF A TEACHER FOR CREATIVE INTERPRETATION OF MUSICAL FOLKLORE IN THE CONTEXT OF THE FAMILY TRADITIONS INTRODUCTION TO PRESCHOOL CHILDREN

E.V. Shogleva

Postgraduate of the chair of pedagogics and yakovlev knowing at the Chuvash State Pedagogical University named after I. Ya. Yakovlev,
Cheboksary, Russia

The article deals with the problem of relevance to modern pedagogical science. In the article they discuss: the nature and content of the «family tradition» concept; defined rules of family traditions, the spiritual experience of musical education of preschool children in a family.

Key words: creative interpretation; folk music; family traditions; preschool child.

© E.V. Шоглева, 2012

ИСТОРИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316

ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Кильберг-Шахзадова

профессор кафедры теории и истории социальной работы,
Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик
e-mail: mamay69@ru

Статья посвящена институционализации социального образования. Предпринята попытка исследовать образование как социальный институт, обосновывается термином «социальная динамика» применительно к воспроизводству общественного человека, дать анализ некоторым его характеристикам, выявить типы динамики и различные процессы.

Ключевые слова: воспроизводство; динамика; профессиональная социализация; процесс.

В статье предпринята попытка рассмотреть институционализацию социального образования. Проблема институционализации получила отклик в трудах исследователей, которые призывали изучать образование как институт социализации в современном обществе (Т. Парсонс) [8].

В настоящее время доминирует институциональный подход к исследованию социализирующей деятельности и образования. Прогнозируя дальнейшее их развитие, следует не просто описывать объект, но и его диагноз, включающий выявление и анализ проблемных и стабильных ситуаций.

Можно предположить, что наличие проблем, напряженность в деятельности зависят от согласованности состояний побудительных, организационных, адаптивных, коммуникативных механизмов. В свою очередь, проблемы образования, видимо, можно связать с мерой соответствия образовательной, культурной, интеллектуальной, научной, исследовательской деятельности.

Несмотря на определенные успехи исследования теоретического направления

социологии, менее всего в ней изучен институциональный подход к образованию. Можно акцентировать внимание на том, что пока нет четко разработанной концепции исследования социального образования как особой формы человеческого бытия. Здесь мы подходим к объекту-вещи как реально существующей действительности (природной и социальной). При условии социального человеческого бытия появляется потребность в той или иной социальной вещи, она освещается под вполне очевидным углом зрения, который и характеризуется в качестве объекта-вещи. Каждый объект имеет характеристики и свойства, которые могут стать предметом вещи, то есть выступить предметом какого-то социального процесса. Мы полагаем, что объектом вещи может быть образование как социальный институт, в котором действуют люди, осуществляющие социальные процессы. В них складываются специфические взаимодействия между людьми и формами деятельности. Представление об объекте связано с различными сторонами исследования, с одной – образования как соци-

ального института, с другой – социализирующей деятельности, с третьей – взаимодействия образования и деятельности в социуме, с четвертой – изучением общественного человека, его социализации. Следовательно, образование – это специфическая форма деятельности по воспроизводству человека и его социализации.

Социальная структура – общесоциологическая категория. Ее следует рассматривать, с одной стороны, как упорядоченные в одно целое отдельные компоненты. В этой связи они могут быть в качестве объектов, субъектов, отношений (связей, построенных на потребностях и ценностях профессиональных различных групп).

С другой стороны, – это специфические способы взаимосвязи, взаимодействия определенной совокупности компонентов, придающих этой совокупности органичную целостность, внутреннюю организованность и упорядоченность, а также особые свойства. В соответствии с таким представлением есть, по крайней мере, общепризнанная парадигма рассмотрения социальной структуры: теория социальных институтов.

В отечественной и западной социологии существуют различные мнения на рассмотрение дефиниции «социальный институт». Г. Спенсер как никто способствовал рассмотрению термина «социальный институт» в социологии и смежных науках, но строгого определения ему не дал. Слово употреблялось в разных контекстах наряду с родственными дефинициями и частично взаимосвязанных понятий: «социальные отношения», «учреждения» (агентство) и др. Г. Спенсер выделил шесть категорий институтов, среди них профессиональные и промышленные [11, с. 234].

В плане определения дефиниции «социальный институт» пошел Э. Дюркгейм. Социальные институты он образно определял как «фабрики воспроизводства» социальных отношений и связей, т. е. под институтами, в общем, подразумеваются

определенные типы отношений между людьми, которые постоянно востребованы обществом и потому порождаются вновь и вновь [4].

Социальные институты – это общественные организмы, которые строятся на социальных отношениях, сотрудничестве людей; это социализирующая форма деятельности по воспроизводству человека; это процесс по адаптации, приспособлению и взаимодействию человека с другими людьми несоциальными по природе. Совокупность институтов и сеть функциональных связей между ними характеризуют базовую организацию общества.

Однако наиболее существенный недостаток рассмотренных других существующих доктрин, ярко проявившихся по отношению к социологическим аспектам образования, состоит в том, что все они, несмотря на разнообразие подходов, и выработку рецептов, находятся в русле так называемой новоевропейской традиции. Особенности этой традиции проявляются в различных сферах познания и практики, их печать лежит на философских, социологических, социокультурных и иных взглядах.

Образования, прежде всего, является социальным институтом, входит в социальную структуру общества. В его исследовании применяется ряд подходов, одним из основных является социологический. В данной статье образование рассматривается в контексте социального взаимодействия как одна из подсистем социальной системы, в которой формируются устойчивые образцы поведения (социальные роли), отношения, связи и обусловленности. Если оставить в стороне аксиологический аспект происходящих изменений в сфере образования и сосредоточить внимание на количественных характеристиках, то первое, что бросается в глаза – рост числа связей, характеризующих многообразные отношения образовательных учреждений с другими социальными институтами, и тех связей, которые объединяют различные элемен-

ты системы образования. Вполне правомерно может быть поставлен вопрос о том, какие наиболее устойчивые связи действуют в структуре образования, детерминируют ее своим содержанием, служат ориентирами, принципами познания происходящих процессов.

Анализ литературы на данном этапе исследования, подтвердил необходимость в более глубоком изучении образования как социального института, его закономерностей развития и становления в социологическом знании [6, с. 63; 9]. В частности, это относится к вопросу, которому исследователи не уделяли должного внимания – определить образование как тип социальной организации, с присущей ей специфической социальной структурой, то есть совокупностью взаимосвязанных социальных позиций, подсистем, учреждений. Такая постановка вопроса требует более подробной характеристики образовательного процесса, на основе которого передаются ценности, навыки и знания одного человека или группы другим. Эту социальную взаимообусловленность принято считать сущностной характеристикой всей образовательной системы [10]. Взаимоотношение социологии с другими науками в рамках такого подхода довольно определенное.

Совершенно очевидно, что в социальных системах, в частности образовательных, не меньшую роль, чем связи играет закономерности.

Одной из них является обусловленность образования. Она является основополагающей. Обусловленность образования выражается состоянием развития культуры труда, общественных отношений, состоянием науки, политики, социокультурной деятельности. Она составляет основополагающую закономерность.

Другой важной закономерностью является социализирующая суть образовательной деятельности и одновременно влияние ее на всю образовательную сферу. Относительная самостоятельность служит репродукцией наличных форм деятельности, аккумулирует и перераба-

тывает ведущие достижения образования, создает принципиально новый потенциал воспроизводства общественного субъекта. Она призвана опережать некий достижимый уровень образования в обществе.

Имеет место и закон расширения сферы образовательного действия, освоение новых областей деятельности (например, социализирующей), повышение роли образования в развитии новых профессий и социальных отношений. Искажение в действии социальных механизмов, любые издержки в экономических, технологических, политических, нравственных факторах жизни людей могут привести к негативному влиянию образования на другие сферы жизни.

Третьей важной закономерностью является расширение характеристик различных социальных групп, уровня образования, особенностей ориентации профессиональной деятельности и ее освоения.

Образованию присуще разнообразие (как синхронность, так и диахронность) форм, видов относительно социального субъекта, относительно уровней социальной организации общества.

В настоящее время остро встает вопрос о статистических изменениях образовательного пространства на территории российского общества; о состоянии общественных потребностей в образовании и на раскрытии механизмов социализации социальных групп в образовании.

К закономерностям можно отнести наличие различных связей и отношений, характеризующих образовательный процесс. Они проявляются, прежде всего, в социальной направленности образования, обусловленности его целям, задачам и средствам, направленным на воспроизводство общественного человека. Ведущие роли отводятся субъекту как транслятору знаний, социокультурного опыта, обычаев и традиций; объекту, заинтересованному в получении и освоении знаний, умений навыков; средствам, воспроизводящим производство и потребления для обеспечения жизненных сил и дейст-

вий. Кроме того, представляют интерес закономерности управления и саморегуляции в сфере образования.

Управление – есть неотъемлемое свойство социального образования. Суть его – в целенаправленном регулировании социального процесса. Управление поддерживается благодаря циклам, принимающим на себя соответствующие функции. Распространена позиция, согласно которой объектом управления является само образование, все то, что оно содержит, все связи и зависимости. Совершенно иное мнение на этот счет у В.Я. Нечаева. По его мнению, управление есть не что иное, как более совершенная и сложная организованная модель простейшей формы саморегуляции процесса, которая обнаруживается в циклическом, замкнутом чередовании некоторых процессов [7, с. 181].

Правомерно поставить вопрос о статусе социального образования. По нашему мнению можно обозначить особенности такого научного статуса:

- в социализирующей деятельности, воздействующей на воспроизводство общественного человека;
- в социализации социальной группы, общности, образовательного пространства;
- в социализирующей функции института, социума, общества, направленной на воспроизводство общественного человека, его самобытностью и субкультуру.

Однако есть серьезные проблемы доказательности и признания научной формы закона в сфере образования, учитывая то чрезвычайное влияние, которое они могут оказать на нормативную регуляцию социализирующей деятельности.

Социальные институты в сфере образования это, прежде всего, коллектив, в который входит две группы: к первой, относят интеллигенцию (преподавателей, научных сотрудников, управленцев сферы образования); ко второй – обучающихся. По мнению В.Я. Нечаева, социальная структура сферы образования – это типологические и другие особенности жизнедеятельности и социально-ролевого пове-

дения основных социальных групп сферы образования [7, с. 20, 137].

Образование представляет собой социальную систему, которая может изменяться в зависимости от уровневой, стадий образовательной деятельности социальных институтов, функций, которые выполняют другие социальные институты, входящие в образовательное пространство общества. Функции этих институтов как бы проецируют их структуру. Они обладают признаками системной целостности, в которой изменение одного из компонентов ведет к изменению всех других, а также интегрирующих свойств целого [1; 2; 3, с. 98–111].

Наиболее полное определение социального института (образования) можно дать, рассматривая его как систему, совокупность компонентов которой осуществляет взаимодействие, порождает новые интегрированные, системные качества, не присущие ее образующим.

На современном этапе образование рассматривается как источник приращивания социального капитала личности, возможность получить профессию, обрести новый профессиональный статус. Иными словами, образование является неотъемлемым компонентом профессионального образования.

Об образовании как социальном институте можно судить по структуре самого образования. Она представляет собой совокупность более или менее жестких связей, элементов, отдельных органов управления, обеспечивающих устойчивость, внутреннюю согласованность всех компонентов: субъекта, объекта, средств воздействия, которые имеют целенаправленный характер. Функциональная деятельность данной структуры представляет собой социальный уровень общества.

Социальное образование следует рассматривать в концептуальном плане, с одной стороны как уточнение тезауруса, разработка теорий и концепций. Внешне взаимоотношения социологии и других наук в рамках такого подхода довольно определенные [5, с. 141–142].

С другой стороны – социальный институт. Его следует понимать как иерархическую, непрерывную систему с различными социальными структурами, и институтами в процессе воспроизводства и социализации индивидов. Социальное образование направлено на воспроизводство человека, связано с целями и задачами общества, вызвано необходимостью согласованного социализирующего воздействия всех уровней социальных институтов. Такой подход к исследованию социального образования способствует изучению влияния образования на изменения социальной структуры общества, на достижение социальной однородности общественной структуры.

На современном этапе социальное образование есть принципиально новое явление. Его можно определить как социализирующую форму деятельности по воспроизводству социализированного человека, включенного в социальные институт и различные социальные организации.

Дальнейшее развитие социального образования связано с профессиональной социализацией, отвечающей за функцию воспроизводства общественного человека. В пределах нашего исследования, воспроизводство общественного человека – многомерное явление, сложное и поливариантное, не укладывающееся в единую теоретическую систему. Его следует рассматривать через цикличность соответствующих структур социализирующего

процесса на научном, учебном, прикладном уровнях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айдинян Р.М. Методологические основы системологии: Учеб. пособие. – Л.: ВПШК, 1978. – 119 с.
2. Асмолов Н.М. Моделирование сложных систем. – Киев: Наукова думка, 1968. – 88 с.
3. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. – 1973. – № 6. – С. 98–111.
4. Дюркгейм Э.О. О разделении общественного труда. Метод социологии. – М., 1981.
5. Кильберг-Шахзадова Н.В. Содеятельность и образование: теоретико-методологический анализ: Монография. – Нальчик: Полиграфсервис и Т, 2001. – 180 с.
6. Кильберг-Шахзадова Н.В. Феномен социального образования в современном обществе // «СОТИС»: Современные технологии, исследования. – М. – 2010. – № 1. – С. 60–65.
7. Нечаев В.Я. Социология образования. – М., 1992. – 200 с.
8. Парсонс Т. Система современных обществ. – М., 1997.
9. Сборник трудов научно-педагогической школы РГСУ в области социальной науки и социального образования / Под общ. ред. академика РАН В.И. Жукова. – М.: Изд-во РГСУ, 2010. – 340 с.
10. Смелзер Н. Социология. – М., 1994. – 427 с.
11. Спенсер Г. Социология как предмет изучения. – СПб., 1896. – С. 234.

INSTITUTIONALIZATION OF SOCIAL EDUCATION

N.V. Kilberg-Shahzadova

Professor of theory and history of social work Competitor,
Kabardino-Balkaria state University by Kh. M. Berbekov,
Nalchik, Russia

The article is devoted to the institutionalization of social education. The attempt is undertaken to substantiate the notion «education», different views of Russian and foreign scientists are observed and also the socialized activity as the category of social education is investigated.

Key words: reproduction; institutionalization; education; socialization; social institute; socialized activity; process; individual (man).

© Н.В. Кильберг-Шахзадова, 2012

ПРОБЛЕМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ СТЕРЕОТИП»

В.В. Ковалев

доктор социологических наук, профессор, доцент,
Педагогический институт Южного Федерального университета,
г. Ростов-на-Дону
e-mail: vitkovalev@yandex.ru

Статья посвящена проблеме выявления понятийных признаков такой разновидности социального стереотипа как стереотип аксиологический. Анализ осуществляется на основе выявления связи данного понятия с социальными ценностями, социальными институтами и функциональной направленности.

Ключевые слова: социальные стереотипы; аксиологические стереотипы; социальные ценности, институты, функции.

Понятие «аксиологического стереотипа» нельзя постулировать как безусловно новое в науке. Оно уже имеет «прописку» в категориальных аппаратах нескольких наук. Однако, предваряя его характеристику, необходимо заметить, что данное понятие едва ли может считаться разработанным. Его употребление в научных исследованиях является расхожим, то есть оно используется как нечто не требующее специальных разъяснений и характеристик. Быть может, именно поэтому термин «аксиологический стереотип», нередко используемый философами [11, с. 130-141] и филологами [6], не в чести в социологии и социальной психологии, где произвольное и бессистемное употребление понятий из области общественнознания недопустимо.

В качестве примера подобного подхода можно привести модель использования аксиологического стереотипа Н.С. Речкиным. Это понятие автором разрабатывается в разделе 2.2., который имеет название «Аксиологический подход в исследовании стереотипов». В чем же проявляется этот подход? Начнем с того, что автор на десяти страницах своей монографии в разделе, посвященном данному аспекту проблематики, упоминает 69 (!!!) различных исследователей, которые когда-либо имели хоть какое-то отношение к аксио-

логии, из чего совершенно непонятно, что же им исследуется: проблемы аксиологии или социальных стереотипов. Далее автор осуществляет интеграцию и общий анализ различных точек зрения. После этого в одном абзаце (с. 138) констатирует связь процесса стереотипизации с возможными трансформациями ценностей. И этим все ограничивается. Можно задаться справедливым вопросом: а где, собственно говоря, постулируемый автором подход? Ради чего было в столь небольшом по объему фрагменте исследования заявлять свое знание около сотни различных концепций в области аксиологии, если результат собственного исследования практически равен нулю?

Не нашли мы структурного описания аксиологических стереотипов и в других работах, где они упоминаются как элемент понятийного аппарата, используемого авторами.

Столь неблагоприятное положение дел с этим термином требует тщательного его анализа.

Надо полагать, что аксиологическому стереотипу будут свойственны все те же признаки, которые социологами и психологами анализируются примирительно к универсальному понятию «социальный стереотип». Это: неосознаваемость, массовость, устойчивость, упрощенность. Назо-

вем их *общими признаками*, которые можно класть в основу любой типологии социальных стереотипов. Выделяемые нами стереотипы аксиологические обладают специальными признаками, которые мы в системе данной типологии назовем *признаками частными*. К их числу можно отнести следующий концептуальный ряд:

- 1) сущностная производность от социальных ценностей;
- 2) естественный или искусственный характер происхождения;
- 3) функциональная связь с социальными системами и институтами;
- 4) выстраиваемость векторов социального сознания на креативность или повседневность.

Рассмотрим данные признаки аксиологических стереотипов согласно определенному выше порядку.

Сущностная производность от социальных ценностей. Если мы отказываемся изучать социальные стереотипы исключительно как антропостереотипы, в соответствии с принятой в доминирующей на данный момент научной традиции, и анализируем их как аксиологический феномен, то без ценностей нам не обойтись.

Любая культура основана на ценностях. Под последними понимается «обозначение объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе абстрактные идеалы и выступающие благодаря этому как эталоны должного» [10, с. 442]. Таким образом, ценности, с точки зрения представленной позиции их осмысления, это квинтэссенция правильного поведения, одобряемого обществом.

В науке сложилось несколько подходов в обоснование понятийного конструкта ценностей.

А.К. Абишева анализирует ценность как «то, через что люди ощущают себя людьми, то, что является... мериллом человеческого в человеке» [1, с. 142]. Б.Г. Ананьев рассматривает ценности через категорию деятельности, в рамках которой они трактуются как специфиче-

ские векторы, обуславливающие характер социальных коммуникаций [2, с. 50-56]. М.С. Бургин исходит из того, что ценности определяют релевантную систему значимостей в системе социальных связей субъектов [3, с. 110-115]. Схожим этому является понимание ценностей Г.П. Выжлецовым, рассматривающего их как некие координаты в совокупности межсубъектного взаимодействия [4, с. 45-76]. Отличным является мнение М.С. Кагана, который полагает, что ценность – это отношение субъекта к объекту с точки зрения его значимости [5, с. 34-52]. Д.А. Леонтьев говорит о трех формах существования ценностей: 1) общественных идеалах, 2) предметном воплощении этих идеалов в действиях или произведениях конкретных людей и 3) мотивационных структурах личности [8, с. 34], которые взаимосвязаны между собой, поскольку «общественные идеалы усваиваются личностью и в качестве «моделей должного», начинают побуждать ее к активности, в процессе которой происходит их предметное воплощение» [7, с. 13-25].

Из представленных позиций можно выделить три основных подхода:

- 1) отношение к ценностям как к объекту;
- 2) определение их как особого механизма межсубъектного взаимодействия;
- 3) ценность – объект, опосредующий характер межсубъектного взаимодействия.

Мы присоединяемся к авторам (Д.А. Леонтьев, Г.П. Выжлецов, М.С. Каган), позиция которых согласована с третьим подходом. Его обоснование сделаем в контексте нашей концепции аксиологических стереотипов.

Ценности, это, вне всякого сомнения, – объект. Только через объектное понимание можно рассматривать их как некую систему релевантностей, находящуюся в объективно заданной социальной реальности. Само определение ценности как определенной значимости возможно, если другие субъекты социального взаимодействия также признают релевантность

этой ценности. Если же следовать обратной логике, то тогда совершенно непонятно, откуда вообще появляется категория значимости. Чтобы она возникла, необходима определенная солидарность в признании этой ценности в качестве ценности. Между тем, это означает, что ценность уже не существует в чистом виде как объект. На нее направлены определенные векторы отношения от субъектов и через них ценность начинает выступать связующим звеном между данными субъектами. Не приобретая признаков субъектности, ценность осубъечивается, то есть становится квазисубъектом.

В этой ситуации общество начинает вырабатывать различные прескрипции, функциональная направленность которых состоит в том, чтобы сформировать некую однородность в понимании ценностных релевантностей. Причем эта однородность находится за пределами когнитивных рационализаций. Мы полностью согласны с А.В. Матецкой в том, что «иррациональные – нерелефлексивные, принятые на веру, не подвергаемые сомнению убеждения и ценности – составляют фундамент культурного единства общества» [9, с. 150]. Именно этот процессуальный аспект в трансформации ценностей становится отправной точкой для образования аксиологического стереотипа. Сформировавшаяся система значимостей обладает большим потенциалом прескриптивности, образующим потребность обретения через признание ценностей той или иной модели идентичности. Поддерживаемые группой ценностные основания для идентификации переводят сферу оценки в область бессознательного, где ценность не требует постоянной проверки через «рацио» своей социальной состоятельности. Представление о ценности приобретает черты стереотипа, который уже живет своей жизнью, поддерживая и устоявшуюся систему релевантностей, и прочность социальных связей.

Ценность формирует оценочные свойства стереотипа, то есть его когнитивный аспект. Она является ядром аксиологиче-

ского стереотипа, отпечатком в подсознании, откуда она извлекается как вектор-отношение при наличии внешнего импульса, способного сформировать соответствующую реакцию-ответ.

Прочность когнитивной основы аксиологического стереотипа зависит от положительной насыщенности его аффективного аспекта. Преобладание потенциала удовольствия над неудовольствием выступает надежной основой для поддержания прочности когнитивного ядра стереотипа.

И, наконец, существующий аксиологический стереотип должен обнаруживать через социальные коннотации ответные реакции в социуме, что, в свою очередь, определяется наличием однородных ценностных релевантностей в системе значимых для субъекта коммуникаций.

Отличие ценностей от стереотипов заключается в том, что они имеют разные векторы. Стереотип находится внутри, на подсознательном уровне. Ценность выражается в ходе рассудочного акта во вне; она осмысливается. Однако ее устойчивость, механистический способ выражения обусловлены ее стереотипизацией в подсознании. Стереотип проявляется в деятельности. Эта деятельность может быть пассивной, заключенной внутри сознания в виде определенного рассудочного акта, когда мы операционализируем наши ценностные представления. Она также способна проявлять себя через выражение во вне определенного отношения, с помощью которого мы осуществляем оценку.

Следовательно, применительно к ценностям, аксиологический стереотип имеет инструментальный характер. Генерализуя наши ценности, с помощью стереотипа мы адресуем эмоционально окрашенный (аффективный аспект) и интеллектуально принятый (когнитивный аспект) вектор-отношение в определенный срез социальной реальности.

Иными словами, аксиологический стереотип всегда выявляется в процессе со-

циально значимой деятельности и исключительно в коммуникативном аспекте. Ценность всегда подлежит осмыслению; стереотип же действует из сферы подсознательного как некий иррациональный для самого актора феномен. Ценность можно переосмыслить и откорректировать; стереотип корректировке не подлежит, поскольку распадается под воздействием противоречий.

Таким образом, аксиологический стереотип здесь выступает как образ-отпечаток в подсознании, который как и любой антропостереотип, хорошо описанный в науке на примере отношения к иному этносу, обуславливает характеристики оценки и деятельности личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абишева А.К. О понятии «ценность» // Вопросы философии. – 2002. – № 3. – С. 142.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – С. 50-56.
3. Бургин М.С., Кузнецов В.И. Аксиологические аспекты научных теорий. – Киев: Наукова думка, 1991. – С. 110-115.
4. Выжлецов В.П. Аксиология культуры. – СПб.: СПбГУ, 1996. – С. 45-76.
5. Каган М.С. Философская теория ценностей. – СПб.: Петрополис, 1997. – С. 34-52.
6. Ледовская Н.Н. Категория оценки и степени качества имен прилагательных. // Гуманитарные науки. Сев.Кав.ГТУ. – 2003. – Вып. 10.
7. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13-25.
8. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 34.
9. Матецкая А.В. Иррациональные аспекты коммуникации в современном обществе / Актуальные проблемы социального диалога в современном российском обществе. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2007. – С. 150.
10. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – С. 442.
11. Речкин Н.С. Стереотипы и процессы стереотипизации в школьном образовании. – Ростов-на-Дону: СКНЦ ВШ АПСН, 2005. – С. 130-141.

PROBLEMS OF DESIGN CONCEPTS «AXIOLOGICAL STEREOTYPE»

V.V. Kovalev

Doctor of Social Sciences, Associate Professor,
Pedagogical Institute of Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia

The article deals with the identification of conceptual features a variety of social stereotype of a stereotype is axiological. The analysis is based on the detection of connection of the concept of social values, social institutions, and functional orientation.

Key words: social stereotypes; stereotypes axiological; socially value; social institutions; social functions.

© В.В. Ковалёв, 2012

ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ЧУВАШСКОГО ОБЩЕСТВА

Г.И. Тафяев

доктор исторических наук, профессор,
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева,
г. Чебоксары
e-mail: tafajev@gmail.com

Падение рождаемости, к сожалению, в условиях России несет в себе бациллы ассимиляции. Демографический кризис был характерен для болгар после их разгрома татаро-монголами (1236 г. и далее). Процесс падений наблюдается в течение 300-летней ордынской эпохи в истории болгаро-чувашского народа (до 1552 г.) только после вхождения Чувашии в состав российской цивилизации демографический кризис завершился. Ученые отмечают, что на Земле жизнь и развитие человека и человечества пронизаны циклами и кризисами.

Ключевые слова: демографический процесс; ассимиляция; цивилизация; монголо-татарское нашествие; экспансия жизни; российская цивилизация.

Чувашская история, по-моему, делится на следующие эпохи:

- древнеболгарская (древнечувашская) цивилизация;
- новочувашская национально-региональная цивилизация в составе российской.

Древнеболгарская имеет свою хронологию развития (до 1551 г.). После вхождения Чувашии (120-140 тыс. человек Горной стороны) начинается новый этап развития в составе Российской цивилизации.

Древнеболгарская имеет эпохи:

- Алтайская;
- Северо-Кавказская;
- Волжско-Камская;
- Ордынская.

После 1551 г. – российская трансформационная эпоха.

В.В. Путин в статье «Россия сосредотачивается – вызовы, на которые мы должны ответить» писал, что главная надежда России – это высокий уровень образования населения, и прежде всего – нашей молодежи. Это именно так – даже при всех известных проблемах и нареканиях к качеству отечественной образовательной системы. Среди наших граждан в возрасте 25-35 лет высшее образование имеют 57

процентов – такой уровень кроме России отмечен всего в 3 странах мира: в Японии, Южной Корее и Канаде. Взрывной рост образовательных потребностей продолжается: в следующем поколении (15-25 лет) впору говорить о всеобщем высшем образовании – его получает или стремится получить более 80% юношей и девушек. Мы вступаем в новую социальную реальность. «Образовательная революция» кардинально меняет сам облик российского общества и российской экономики. Даже если в настоящий момент нашей экономике и не нужно столько работников с высшим образованием – назад вернуться уже нельзя. Не люди должны подстраиваться под существующую структуру экономики и рынка труда – экономика должна стать такой, чтобы граждане с высоким уровнем образования, с высоким уровнем запросов могли бы найти себе достойное место. Основной вызов России – мы должны научиться использовать «образовательный драйв» молодого поколения, мобилизовать повышенные запросы среднего класса и его готовность нести ответственность за своё благосостояние для обеспечения экономического роста и устойчивого развития страны. Более образованные люди – это

большая продолжительность жизни, это меньший уровень преступности, асоциального поведения, более рациональный выбор. Всё это уже – само по себе – создаёт благоприятный фон для нашего будущего. Но только этого – недостаточно. Повышение благосостояния в прошлом десятилетия во многом происходило за счёт действий государства, в том числе за счёт наведения порядка в распределении природной ренты. Нефтяные доходы мы использовали для роста доходов населения, для того, чтобы вытащить миллионы людей из нищеты. А также – чтобы иметь национальные сбережения на случай кризисов и катаклизмов. Сегодня этот потенциал «сырьевой экономики» иссякает, а главное – не имеет стратегических перспектив. Уже в базовых, программных документах 2008 г., принятых непосредственно перед кризисом, в качестве главной была поставлена задача диверсификации экономики, создания новых источников роста. Формировать новую экономику надо для образованных и ответственных людей. В каждой их ипостаси – профессионалов, предпринимателей или потребителей. За ближайшие 10 лет в экономику войдут ещё 10-11 миллионов молодых людей, из них 8-9 миллионов будут иметь высшее образование. Уже сегодня на рынке труда 5 миллионов человек с высшим образованием не удовлетворены не только заработком, но и характером своей работы, отсутствием перспектив. Ещё 2-3 миллиона – специалисты бюджетных учреждений, которые хотят найти для себя новую работу. Кроме того, 10 миллионов человек занято на производствах, построенных на архаичных, отсталых технологиях. Такие технологии должны уйти в прошлое – и не только потому, что проигрывают на рынке. Часть из них – просто опасна для здоровья работников и для экологического благополучия. Так что создание 25 миллионов новых, высоко-

технологичных, хорошо оплачиваемых рабочих мест для людей с высоким уровнем образования – это не красивая фраза. Это насущная необходимость, минимальный уровень достаточности. Вокруг решения этой общенациональной задачи нужно строить государственную политику, консолидировать усилия бизнеса, создавать наилучший деловой климат. Убеждён, сегодняшний и особенно завтрашний кадровый потенциал нашей страны позволяет претендовать на самые прочные позиции в глобальной экономической конкуренции. Будущая российская экономика должна отвечать потребностям общества. Она должна обеспечить более высокие трудовые доходы, более интересную, творческую работу и создавать широкие возможности профессионального роста, формировать социальные лифты. Именно это, а не только цифры ВВП, объёмы золотовалютных резервов, рейтинги международных агентств и высокое место России в числе крупнейших экономик мира – будет критичным в предстоящие годы. Прежде всего, люди должны почувствовать позитивные изменения – и в первую очередь, через расширение своих собственных возможностей. Но двигателем роста должна быть и будет именно инициатива граждан. Мы заведомо проиграем, если будем рассчитывать только на решения чиновников и ограниченный круг крупных инвесторов и госкомпаний. Мы заведомо проиграем, если будем опираться на пассивную позицию населения. Так что рост России в предстоящем десятилетии – это расширение пространства свободы для каждого из нас. Благополучие из рук кого-то, благополучие без ответственности за свои решения – в XXI в. просто невозможно [4]. Чуваши не достигли по численности уровня 1236 г. (был пик 70-80 гг. XX в. когда чуваш стало около 2 млн. человек).

Примерная численность населения

	Империя Хунну	Северный Кавказ	Волжская Болгария	Россия
Всего	3 млн. чел.	500 тыс. чел.	Около 2,5-3 млн. чел. (1236 г.)	
Западные Хунну	100-200 тыс. чел.	250 тыс. человек гунны (453 г.)		
Болгары	Менее 100 тыс. чел.	200 тыс. человек	Около 2 млн. чел.	
Сувары	30-50 тыс. чел.	100 тыс. человек (сувары Боарикса)	100 тыс. чел. (XI в.)	
Биляры			100 тыс. чел.	
Эсегелы			50 тыс. чел.	
Баранджары			5 тыс. чел. (мусульмане) имеется версия 5 тыс. семей (25-30 тыс. чел.)	
Финские народы			Около 100 тыс. чел.	
Болгаро-чуваши				1,440 тыс. человек

Исследователи замечают, что фундаментом динамики цивилизаций являются демографические процессы. Это закономерно: динамика численности и половозрастной структуры населения, его плотность, смена поколений людей, изменение их потребностей, знаний и умений, интересов - все это предопределяет перемены в обществе и в его взаимоотношениях с окружающей средой, за дает темпы технологического, экономического и социокультурного прогресса, влияет на циклические колебания и периодические кризисы в обществе, перспективы его развития. Поэтому исключительно важно понять цикличность генетические закономерности динамики народонаселения, выявить тенденции демографических циклов и кризисов в историческом прошлом, возможные сценарии на XXI столетие. Это тем более актуально, что к концу

века ожидается перелом в многотысячелетних тенденциях динамики населения Земли, переход от роста к депопуляции, что повлечет за собой глубокие перемены в структуре и развитии цивилизации.

Падение рождаемости, к сожалению, в условиях России несет в себе бациллы ассимиляции. Демографический кризис был характерен для болгар после их разгрома татаро-монголами (1236 г. и далее). Процесс падений наблюдается в течении 300 летней ордынской эпохи в истории болгаро-чувашского народа (до 1552 г.) только после вхождения Чувашии в состав российской цивилизации демографический кризис завершился. Ученые отмечают, что на Земле жизнь и развитие человека и человечества пронизаны циклами и кризисами.

Жизненный цикл человека - от рождения до кончины, с переходом через пе-

риоды младенчества, детства, подросткового возраста, юности, зрелости, старения, преклонного возраста, с кризисными потрясениями при смене фаз. Далеко не каждому человеку удается пройти все фазы жизненного цикла. Народонаселение включает все возрастные группы, однако соотношение их по периодам, цивилизациям и странам меняется. Если разделить население по возрасту на четыре группы – допроизводственную (0–14 лет), инновационно-активную (15–34 года), консервативную (35–59 лет) и пожилую, в значительной мере выбывающую из производства (60 лет и старше), то можно отметить следующие тенденции: доля первой группы достигла максимума (37,4%) в 1970 г., в период послевоенного демографического бума, затем начала снижаться и к 2050 г., согласно среднему варианту прогноза ООН, достигнет 20,2%.

Обратимся к исследованию В.Д. Дмитриева. Он в статье «Динамика численности чувашей в XVIII–XIX веках в сравнении с соседними народами» отмечает, что татары, чувашаи, мордва и марийцы продолжали переселяться в Южное и Северное Приуралье, Нижнее Поволжье. В Ядринском уезде количество чувашей сократилось с 15940 до 11128 человек (на 23,5%). В «Истории Чувашии XVIII века» мы указывали, что это произошло не только от переселения, но и от вымирания в голодные годы. В то же время в Козьмодемьянском уезде прирост населения составил 26,5%, в Цивильском – 25,5%, Свияжском – 25,4%. В Среднем Поволжье процент русских увеличился на 3 пункта (с 62,6 до 65,6%), чувашей снизился с 13,8 до 12,2%, татар с 13,3 до 12,5%, мордвы с 4,9 до 4,5%, марийцев с 3,0 до 2,7%. По I ревизии, как видим, чувашаи численно превосходили татар, по II – несколько им уступали. Чувашаи составляли абсолютное большинство в Цивильском (I ревизия – 92,9, II – 91,3%), Чебоксарском (83,5 и 83,2%) и Ядринском (85,9 и 78,4%) уездах. В Свияжском их было 41,1 и 39,2%, Кокшайском – 39,5 и 37,1%, Симбирском – 15,8 и 14,8%. В Ставропольском уезде чувашаи

по II ревизии составляли 22,7%. В Южном Приуралье часть чувашей была учтена в числе тептярей и бобылей. В 30 – 40-х гг. увеличился приток чувашей в Южное Приуралье (по I ревизии их здесь было 0,1%, по II – 2,3%).

Если Среднее Поволжье в 20-х – начале 40-х гг. являлось регионом с высоким приростом (37,7%) населения за счет притока русских, то в 1744–1762 гг. прирост снизился (13,3%). Переселение русских из центра сократилось, а из региона жители убывали в Южное Приуралье и Нижнее Поволжье. «...Удельный вес убыли населения в Казанской губернии в 40–50-х гг. оказался самым высоким по стране – 44,9%». Если в Ядринском уезде прирост составил 21,0%, в Козьмодемьянске – 22,9%, то в Свияжском убыль – 7,1%, Цивильском – 7,5%, Кокшайском – 7,8%. «Она была вызвана, – пишет В.М. Кабузан, – оттоком части коренных жителей (татар и чувашей) в соседнее Южное Приуралье. Переселение это вызывалось рядом обстоятельств. Во-первых, Среднее Поволжье, как и ранее, покидали все не желающие креститься. Во-вторых, русские помещики продолжали здесь захватывать земли и селить на них русских крепостных крестьян. Н.И. Павленко приходит к выводу, что это уменьшало численность аборигенов Поволжья. В Цивильском уезде со II по III ревизию количество чувашей уменьшилось с 29316 до 26994, а в Кокшайском уезде – с 1790 до 1746 человек обоего пола». В 1744–1762 гг. в Южное Приуралье самовольно переселилось чувашей (учтены лица мужского пола): из Казанского 805, Свияжского – 1086, Цивильского – 491, Чебоксарского – 355, Симбирского 2101, Пензенского – 134, Саранского – 45, итого 5017 человек мужского пола. В эти же годы в Южное Приуралье всего прибыло 7000 чувашей мужского пола. Процент чувашей падал в Среднем Поволжье, увеличивался в Южном Приуралье. В 50 – 60-х гг. Уфимскую провинцию и Оренбургский дистрикт перешло около 14 тыс. чувашей обоего пола. Часть переселившихся чувашей была за-

писана в тептяри и бобыли (они не учитывались чувашами). В Казанской губернии удельный вес чувашей сократился с 20,5 до 19,7%, в Симбирской - с 13 до 10,5% (в переводе на губернии после 1780-1781 гг.), хотя в Казанской губернии численность чувашей выросла с 179,3 до 190,9 тыс. человек. На территории Симбирской губернии часть чувашей перемещается в Сызранский уезд и Ставропольскую провинцию, в Южное Приуралье. В губернии численность чувашей сократилось с 83,9 до 74,3 тыс. человек. С 1719 по 1763 г. общее количество чувашей в России увеличилось лишь на 27,26%, В.М. Кабузан пишет, что тенденция сокращения удельного веса чувашского населения была связана с отатариванием чувашей, в особенности в период массовой христианизации в 30-х - 50-х гг. XVIII в.

С 1719 по 1763 г. общая численность мариЙцев увеличилась на 66,4%. Их количество росло не только в Среднем Поволжье, но и в Северном Приуралье (с 14,3 тыс до 21,0 тыс.). Они начали переселяться и Южное Приуралье. За указанный же период численность мордвы увеличилось на 85,9%, при этом почти в два раза в Среднем Поволжье. Она начала переселяться в Южное Приуралье, Нижнее Поволжье. Численность русских в Среднем Поволжье увеличилась на 59%, в Нижнем Поволжье - в 2,14 раза, в Южном Приуралье в 4,23 раза, в Северном Приуралье - на 52%. Численность татар в разных регионах России увеличилась на 35,5%. Рост численности в Среднем Поволжье и Южном Приуралье В.М. Кабузан объясняет исламизацией чувашей. Кроме указанных в таблице 1, русские проживали во всех регионах; по V ревизии числилось: татар в Центрально-про-

мышленном регионе - 16,1 тыс., на Северном Кавказе - 44,4 тыс. (по III ревизии было 109,1 тыс.), в Белоруссии и Литве - 2,9 тыс., на Правобережной Украине - 0,1 тыс., Новороссии - 166,4 тыс. (по III ревизии было 273,6 тыс.), в Сибири - 54,0 тыс. человек; мариЙцев в Центрально-промышленном - 6,4 тыс. человек; мордвы в Центрально-промышленном - 43,7 тыс., Центрально-земледельческом - 32,9 тыс. человек.

В.М. Кабузан делает следующее заключение о чувашах: «Во второй половине XVIII в., с III по V ревизию, чувашское население в России увеличилось на 25,8% (с 280 до 352 тыс. человек). Тем не менее, вес его начал падать со второй половины XVIII в. В границах России 20-х годов XVIII в. чуваша составляли по III ревизии 1,31%, по IV - 1,25 и по V - 1,21%, а в границах 20-х годов XIX в. по IV - 0,96, а по V - 0,85%... Это объясняется начавшимся в 50-х годах XVIII в. процессом отатаривания той части чувашского населения, которая не приняла крещения. Этот процесс получил распространение в тех уездах Казанской (Чистополовском, Спасском, Тетпчикском) и Оренбургской (Белобейском, Мензелинском, Бугульминском и Бугурусланском) губ., где чуваша проживали среди численно преобладавшего татарского населения. В Оренбургской губернии одновременно с этим происходило и обашкиривание чувашей. В то же время в уездах, где татар было мало или совсем не было, удельный вес чувашей почти не менялся (Цивильском, Чебоксарском, Козьмодемьянском, Ядринском, Курмышском и др.). В Среднем Поволжье удельный вес чувашского населения с IV по V ревизию снизился с 13,2 до 12,7%».

Таблица 2

Численность чувашей, марийцев, мордвы, татар и русских в Среднем и Нижнем Поволжье, Южном и Северном Приуралье по III-V ревизиям (в тыс. человек обоего пола)

Регионы и ревизии	Чуваши	Марийцы	Мордва	Татары	Русские	Все население регионов
Среднее Поволжье						
III рев.	241,0	47,6	114,1	218,0	1180,0	1823,4
IV рев.	277,6	50,6	143,2	261,9	1435,0	2194,9
V рев.	306,5	54,3	176,0	301,6	1537,1	2415,2
Нижнее Поволжье						
III рев.	2,8	-	32,2	31,2	322,8	493,9
IV рев.	4,1	-	44,6	42,2	447,4	686,6
V рев.	3,4	-	59,3	43,0	698,7	987,9
Южное Приуралье						
III рев.	35,8	1,9	13,7	65,0	195,2	449,9
IV рев.	44,1	2,1	19,1	82,7	219,1	588,1
V рев.	41,9	6,9	33,5	116,7	329,5	808,5
Северное Приуралье						
III рев.	-	51,6	-	30,7	1029,4	1231,0
IV рев.	-	64,0	-	41,8	1412,2	1671,1
V рев.	-	77,5	-	39,6	1626,3	1935,7
По всей России						
III рев.	279,9	105,1	222,1	774,0	14672,1	23550,4
IV рев.	325,8	122,4	279,9	755,7	18082,3	36588,9
V рев.	351,8	145,2	345,5	796,0	20117,7	41174,8

В Казанской губернии чувашаи преобладали в уездах: Ядринском (V ревизия - 95,5%), Цивильском (88,1%), Чебоксарском (68,8%), Козьмодемьянском (49,8%). По V ревизии в Чистопольском уезде чувашаи составляли 20,8%, Спасском - 7,1%, Тетюшском - 18,5%. В XVIII в. чувашаи продолжали переселяться в Симбирскую губернию, но отсюда они уходили в Оренбургскую и Саратовскую губернии. В Симбирской губернии «отатаривание» не получило значительного распространения. Доля чувашей здесь во второй половине XVIII в. даже увеличилась - с 8,7% по III ревизии до 8,9% по V ревизии. Здесь

большинство чувашей проживало в Буинском (V ревизия - 433%) и Курмышском (22,8%) уездах. В Симбирском, Ставропольском и Самарском уездах их было более 5%. Последние два уезда заселялись чувашами в 40-60-х годах XVIII в. В Оренбургскую губернию чувашаи переселялись с 20-х годов XVIII в. (тогда их здесь 0,1% всего населения). Процесс ускорился в 40-х годах XVIII в. в связи с их массовым крещением в Казанской губернии. В Оренбургской губернии чувашаи по III ревизии составляли 7,2, по IV - 7,5, по V - 5,2% населения. По IV ревизии их было 44096 человека, по V - 41904 человека (а в

Мензелинском уезде по IV ревизии резко увеличилось число башкир (с 1045 до 15708 человек), но «трудно представить – считает В.М. Кабузан – что произошло обашкирование уже крещеных чувашей. Возможно, что имели место какие-то миграционные процессы или повышенная естественная убыль». По V ревизии чуваша составляли в Бугурусланском уезде 15,5% селения, в Стерлитамакском 12,6%, Бугульминском 12,6%, Зулукском 10,9%, Белебейском – 7,3%. В Саратовской губернии чуваша жили в Кузнецком (V ревизия – 1,5%), Хвалынском (1,7%) уездах. Следует видеть, что крещенные чуваша и язычники становились башкирами, приняв ислам (Г.И. Тафаев).

Во второй половине XVIII в. марийцы составляли около 0,5% в границах России 20-х годов XVIII в. или 0,35% в границах 20-х годов XIX в. Они проживали в Центрально-промышленном регионе (V ревизия – 0,1%), Среднем Поволжье (2,2%), Северном Приуралье (4,0%), Южном Приуралье (0,9%). Их общая численность с 1762 по 1795 год увеличилась на 38,15%. За это же время численность мордвы выросла на 55,6%. Около половины мордвы проживало во всех губерниях Среднего Поволжья, другая половина – в Южном Приуралье, в Саратовской губернии Нижнего Поволжья, Тамбовской губернии Центрально-земледельческого региона, Нижегородской губернии Центрально-промышленного региона. Во второй половине XVIII в. шло интенсивное переселенческое движение мордвы в Нижнее Поволжье и Южное Приуралье. «По всей России в границах 20-х годов XVIII в. татарское население выросло на 22,6% (с 512 до 628 тыс. человек). В границах же 20-х годов XIX в. прирост составил всего 2,9% (III ревизия 774 тыс., V 796 тыс. человек)». В Среднем Поволжье удельный вес татар вырос с 11,95 по III ревизии до 12,49% по V. «Это было связано с тем, – указывает В.М. Кабузан, – что в эти годы усилилось отатаривание части чувашей, которые не стали креститься, а также с возросшим оттоком русских из района в

Нижнее Поволжье». С 1762 по 1795 г. численность русских возросла в Среднем Поволжье на 30,26%, в Нижнем Поволжье – в 2,16 раза, в Южном Приуралье на 68,8%, в Северном Приуралье – на 58,0%.

В «Заключении» к своей книге В.М. Кабузан указывает, что «в течение XVIII в. (с 1719 по 1795 г.) на территории России в границах 20-х годов XVIII в. снизился удельный вес русского, белорусского, эстонского, финского, чувашского и латышского населения. Одновременно этот показатель повысился у украинцев, немцев, мордвы, татар, евреев, удмуртов». Тенденция ассимиляции «у мордвы (обрусение, особенно в Нижегородской и Саратовской губерниях) и у чувашей (отатаривание, особенно в Казанской губернии)». Примечательно заключение ученого демографа о сравнительно высоких показателях общего прироста численности татар: «Повышение относительной численности татар было вызвано как ассимиляцией в XVIII в. некоторых представителей других народностей России (преимущественно чувашей), так и повышенным естественным приростом. Нельзя забывать, что татары не знали крепостного права, и феодальный государственный гнет не был здесь таким сильным, как у русских, украинцев и т. д.». Доля мордвы, удмуртов, марийцев, указывает автор, в XVIII в. несколько повысилась. «Несмотря на отрицательное влияние ассимиляционных процессов, естественный прирост у этих народностей оказался повышенным» [1].

В чем причина «исчезновения» чувашей в XVI- XIX вв.?

1. Уход чувашской аристократии и населения в Сибирское ханство (до 10-15 тыс. человек).

2. Ассимиляция части чувашской аристократии среди русских (после сер. XVI в.).

3. Ассимиляция чуваш среди татар.

В книге «Народы России в первой половине XIX в. Численность и этнический состав» В.М. Кабузан исследует национальный состав населения России по данным V (1795), VIII (1834-1835), IX (1851),

XI (1857-1858). Границы регионов в связи с учреждением Самарской губернии в 1850 г. несколько изменилось. Нам представ-

ляется, что достаточно оперировать данными V, VIII и X ревизий, которые сведем в таблицу 3.

Таблица 3

Численность чувашей, мариЙцев, мордвы, татар и русских в Среднем и Нижнем Поволжье, Южном и Северном Приуралье по V, VIII и X ревизиям (в тыс. человек обоего пола)

Регионы и ревизии	Чуваши	МариЙцы	Мордва	Татары	Русские	Все население регионов
Среднее Поволжье						
V рев.	306,5	54,3	176,1	301,6	1537,1	2415,2
VIII рев.	399,0	71,4	237,6	473,3	2202,2	3434,2
X рев.	438,2	85,3	331,3	608,1	2676,8	4205,8
Нижнее Поволжье						
V рев.	3,4	-	59,3	43,0	698,7	987,9
VIII рев.	6,9	-	90,5	78,8	1359,7	2011,0
X рев.	8,9	-	112,0	97,6	1707,8	2567,0
Южное Приуралье						
V рев.	41,9	6,9	33,5	216,2	329,5	808,5
VIII рев.	56,4	30,1	76,6	359,6	848,1	1741,0
X рев.	75,2	47,2	89,7	511,4	1470,5	2771,5
Северное Приуралье						
V рев.	-	77,5	-	39,6	1626,3	1935,7
VIII рев.	-	83,4	-	87,9	2572,2	3032,3
X рев.	-	113,0	-	133,6	3552,9	4174,9
По всей России						
V рев.	351,8	145,2	345,5	900,0	20117,7	41174,8
VIII рев.	462,3	192,5	507,3	1486,6	28644,3	63198,5
X рев.	552,3	354,2	710,4	1954,6	34826,1	75927,1

Кроме указанных в таблице, русские проживали во всех регионах; по X ревизии числилось: татар в Центрально-промышленном регионе 34,5 тыс. человек, в Центрально-земледельческом – 24,9 тыс., Северо-Кавказском 103,1 тыс., в Сибири 120,0 тыс., в Белоруссии и Литве 6,3 тыс., Правобережной Украине – 0,3 тыс., в Новороссии 296,0 тыс., на Кавказе – 16,0 тыс., в Царстве Польском – 0,3 тыс. человек; мариЙцев в Центрально-промышленном – 8,6 тыс.; мордвы в Централь-

но-промышленном 112,6 тыс., Центрально-земледельческом 64,5 тыс. человек.

В своей монографии В.М. Кабузан тщательно анализирует динамику численности чувашей, он указывает, что «в XIX в. чувашское население, проживающее в Среднем Поволжье и заселяемых чувашами Южном Приуралье и Нижнем Поволжье, возрастало крайне медленно» (в 1795 г. – 351,8 тыс., в 1858 г. – 552,3 тыс., в 1897 г. – 843,8 тыс. человек обоего пола). «В течение первой половины XIX в. (V, X

ревизии) прирост чувашей равнялся всего 48,7%. Это было даже ниже, чем у эстонцев (49%)». С 1795 по 1897 г. численность чувашей в России выросло на 139,84%. «В этом отношении они уступали, – заключает автор, – почти всем другим народам страны». По I ревизии доля чувашей в России составляла 1,39%, по III – 1,27, по V – 0,85, по X – 0,69, в 1897 г. – 0,66%. Это было связано не только с расширением границ России: «и в неизменных границах 20-х годов XVIII в. четко прослеживается та же тенденция: I ревизия – 1,39%, III – 1,31%, V – 1,21%, X – 1,02%, лишь во второй половине XIX в. был небольшой прирост: в 1897 г. – 1,07%. Снижение доли чувашей «прямо связано с тем, что в районе наблюдался процесс ассимиляции (главным образом отатаривания) части чувашского населения. В значительных размерах он развернулся с 30-х годов XVIII в., в период массового крещения нерусского населения Поволжья. Тогда часть чувашей, ук-

лонившаяся от принятия православия, обратилась в мусульманство и начала постепенно сливаться с татарами. В этом отношении любопытны результаты переписи 1897 г., которая опиралась на показатель родного языка. По ней доля чувашей сразу резко возросла. Перепись показала, что часть чувашей, принявших магометанство, тем не менее не совсем слились с татарами и по языку относила себя к чувашам, хотя предшествующие ревизии и исчисления давно уже относили их к татарам» [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Димитриев В.Д. – URL: chuvbolgari.ru.
2. Кабузан В.М. Народы России в XVIII веке. Численность и этнический состав. – М, 1990.
3. Кабузан В.М. Народы России в первой половине XIX века. Численность и этнический состав. – М., 1992.
4. URL: www.premier.gov.ru.

DEMOGRAPHIC TRANSFORMATION CHUVASH SOCIETY

G.I. Tafajev

Doctor of historical sciences, professor,
Chuvash State Pedagogical University im. I.Ya. Yakovlev,
Cheboksary, Russia

Falling birth rates, unfortunately, in Russia carries a Bacillus assimilation ion. The demographic crisis was typical for Bulgarians after their defeat of the Tatars (1236 et seq.) The process of falls observed in the course of 300 years of the Horde epoch in the history of the Bulgarian-Chuvash people (until 1552) only after the occurrence of Chuvashia in Russia's demographic crisis of civilization is over. Scientists say that life on Earth and the development of man and mankind permeated cycles and crises.

Key words: demographic process; assimilation; civilization; the Mongol-Tatar invasion; the expansion of life; Russian civilization.

© Г.И. Тафяев, 2012

К ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО

190 лет со дня рождения
просветителя-миссионера, педагога,
тюрколога-лингвиста, востоковеда
**Николая Ивановича
Ильминского**



ИДЕЯ ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОГО НАРОДА В ПЕДАГОГИКЕ Н.И. ИЛЬМИНСКОГО*

И.З. Сковородкина

доктор педагогических наук, профессор,
ученый секретарь Института теории и истории педагогики
Российской академии образования

*Прочное сближение инородцев с русскими,
просвещение должно быть религиозное,
нравственное и умственное.*

Н.И. Ильминский

Одним из выдающихся педагогов XIX века был Николай Иванович Ильминский. Он один из немногих просветителей прошлого, который всю свою жизнь посвятил духовно-нравственному просвещению народов, процветанию многонациональной России. Удивительна его биография. Родился в семье протоиерея. Учился в Пензенской семинарии, затем в Казанской духовной академии, где был оставлен в качестве бакалавра для преподавания татарского и арабского языков. Кроме того, Николай Иванович преподавал студентам математику, ботанику, историю философии, еврейский язык и др. В тридцать лет с учебными целями едет на Восток (в Египет, Палестину, Сирию). Далее свою службу продолжает в Духов-

ном ведомстве. Затем по обвинению Казанского епископа Афанасия якобы в пристрастии Н.И. Ильминского к исламу и в его пропаганде уходит из академии в Оренбургскую пограничную комиссию. Здесь Николай Иванович знакомится со многими языками народов Российской империи (киргизским, туркменским).

В 1862 году Ильминский возглавляет арабско-турецкую кафедру в Казанском университете. С 1872 года занимает должность директора в только что открытой в Казани первой в России инородческой учительской семинарии. Увлеченный педагогической деятельностью (в свое время Академия наук предлагала ему быть ее

* Журнал «Образование и общество», 2008, № 6(53), С. 91-96.

членом), он всю свою жизнь посвятил просвещению народов России. Н.И. Ильминского, особенного после его смерти, упрекали в русификаторстве школы для народов империи [1; 14].

Даже при таком подходе оппоненты признавали целостность, законченность его школьно-просветительской системы. Как отмечал Д. Зеленин в своей статье «Ильминский и просвещение» (1902 г.), «противники его (в печати их немного, в жизни – больше) сами не имеют в сущности решительно никакой программы и исходят лишь из отрицания некоторых пунктов отвергаемой ими системы Ильминского» [2]. Действительно, причины для дискуссии могли и должны были быть. Система Ильминского сложилась не на пустом месте, а в результате длительного, скрупулезного анализа значительного просвещенческо-педагогического опыта, накопившегося в разных странах мира, Российской империи, в процессе собственной практической деятельности по организации образовательных учреждений.

Выработанная им просветительская система была новым словом, не похожим на предыдущие эпохи, она «противоречила узким интересам иных духовных лиц». Суть системы сводилась к двум основным идеям: обучение нерусских народов должно осуществляться на их родном языке, учитель должен готовиться из народной среды.

Главными трудами своей жизни сам Н.И. Ильминский считал два: «Система народного и в частности инородческого образования в Казанском крае» (1886 г.) и «Казанская центральная крещено-татарская школа. Материалы для истории христианского просвещения крещеных татар» (1887 г.) [13; 5]. Имея широкие представления о народной школе России XIX века, педагог четко определял место в российском образовании для инородческой школы. Изначально система инородческого образования устраивалась для решения миссионерских задач, религиозных потребностей Российского государ-

ства. Но были и другие причины, о которых подробно писал в своей работе «Система народного и в частности инородческого образования в Казанском крае» Н.И. Ильминский. Они касались учета региональных особенностей и сложившихся традиций народов. Несмотря на то, что педагогические взгляды Ильминского формировались в Казанском крае, многие его идеи распространялись и на другие территории огромной империи. Для реализации идей Казанский край был удобен и напоминал Россию в миниатюре. В крае в основном были представлены сельские поселения со сложившимся укладом жизни. Кроме того, проживающие на данной территории русские крестьяне, по его словам, «имеют весьма смутные и слабые понятия о христианских догматах и далеко уступают магометанам в усердии к своей вере, за исключением ... раскольников»; «русский человек равнодушно податлив ко всякому чужому быту и складу и даже религиозному понятию и обряду»; русские православные «не прочь отдавать своих детей для обучения грамоте в магометанские школы»; «русские обращаются к иноверцам и язычникам в случае болезней и неурожаев, чтобы они принесли свои моления и жертвы, на которые и русские дают денежные пожертвования, а в идольских пирушках и попойках наши русские участвуют без зазрения совести» [10, с. 7]. Анализируя состояние Казанского края, Ильминский сетовал: «наши русские православные крестьяне не могут в глазах иноверцев разъяснить и закрепить свою веру, не могут новокрещенным инородцам – ближайшим своим соседям – преподать никакого наставления и понятия о христианской вере, кроме разве внешнего разъяснения обряда; и если еще не было примеров решительного уклонения русских в магометанство и язычество, то в разные раскольнические секты русские крестьяне идут охотно, стоит только в любой деревне появиться расколу учителю. При таком для нашего Казанского края фатальном и бедственном религиозном состоянии рус-

ского народа, и русские народные школы не менее инородческих должны твердо держаться религиозного православно-церковного и, можно сказать, миссионерского направления» (Н.И. Ильминский давал свое толкование миссионерства: «не прямое обращение в православие и крещение инородцев, но постепенное и искреннее сообщение и внушение им христианской нравственности и христианского мировоззрения»). Подмечая особенности инородцев Казанского края в отношении христианского просвещения – «ничего не имеют против христианского учения; дети их, с согласия своих родителей, изучают в школах нашу Священную историю и катехизис, Евангелие и молитвы, поют священные песнопения в школе и даже в церкви на клиросе, и усердно участвуют в молитве наравне с крещенными и православными, с тем только различием, что некрещенные кланяются пред святыми иконами без крестного знамения», Ильминский обосновал свой подход в деле христианского просвещения инородцев. Он заключался в том, что детей не следовало заставлять принимать крещение, а разъяснять его значение и предоставлять «на их добрую волю и с согласия родителей со временем принять святое крещение» [10, с. 8].

Предлагаемая Н.И. Ильминским система инородческого образования в Казанском крае включала пять инородческих учреждений:

Казанскую крещено-татарскую школу с целью христианского просвещения крещенных татар, мальчиков и девочек;

Казанскую учительскую семинарию с целью подготовки учителей для инородческих школ совместно с русскими, с ограниченным приемом русских православных, а инородцев только крещенных;

Симбирскую центральную чувашскую школу с целью обучения крещенных чувашей и чувашек, реже язычников по их доброй воле с согласия родителей;

Уфимскую двухклассную черемисскую школу;

Бирскую инородческую учительскую школу.

Для образования и воспитания языческого черемисского населения с целью христианского религиозно-нравственного образования и воспитания Н.И. Ильминский предлагал использовать уже испытанное средство воспитания инородцев – родной язык, который решал следующие задачи: содействовать непосредственному образованию инородцев; готовить учителей для инородческих школ; школы выступали «прямыми и непосредственными орудиями христианского просвещения инородцев».

В работах педагога прослеживается идея разнообразия сельских школ для нерусских народов. Школы должны быть «разного устройства и разной стоимости и размера, но все одного и того же христианско-воспитательного направления, если не все по исполнению, то все по сущности и потребности» [10, с. 9].

В процессе своей практической деятельности Николай Иванович придавал большое значение в образовании и воспитании инородцев сочетанию государственного и частного секторов (примером этому служит опыт Симбирской центральной чувашской школы «как заведения частного характера»). Центральным моментом в концепции инородческого образования Ильминского выступает тот факт, что школы для инородцев должны создаваться с учетом «разных обстоятельств», в частности касающихся условий жизни, особенностей населения, религиозных воззрений инородцев, «с точки зрения культурности». Условиями образования инородцев (как и «первоначального пробуждения умственной деятельности»), насаждения в них глубокого религиозного чувства и нравственных убеждений педагог справедливо считал родной язык «местного народного наречия и говора».

Как замечал исследователь М. Филиппов, вопреки мнению большинства светских людей, приписывающих русскому языку самому по себе «объединительную

силу», Н.И. Ильминский на первое место ставил христианскую религию, мысль «об объединительной силе христианства», которая «производит в душе своих последователей внутренний духовный переворот, связывает их между собою крепким союзом, хотя внешний быт при этом может оставаться без изменения» [13, с. 5].

Действительно, система Н.И. Ильминского вызвала сначала много недоумения. И больше всего смущало использование в деле просвещения инородцев их родного языка. Некоторые высказывали и опасение насчет того, что «вместо единения с русскими инородцы, пользуясь книгами на своих языках, алфавитом, могут, напротив, еще больше обособиться от них, и при этом указывали, как пример, на западный или прибалтийский край» [13, с. 4]. Сам Ильминский, объясняя и убеждая оппонентов, отмечал: «Мышление народа и все мировоззрение выражается в его родном языке. Кто владеет языком инородцев, тот понимает хоть бы только инстинктивно мирозерцание их. Кто говорит с инородцами на их родном языке, того они легко понимают и могут убеждаться его доказательствами, потому что вместе со словами он употребляет их же элементы мысли» [4, с. 82–83]. Педагог выводит определенную закономерность в отношении нерусских народов: «чем менее известное инородческое племя, или общество, или отдельное лицо подготовлено к христианскому просвещению, чем представляет оно более трудную для сего почву, тем настойчивее и дольше нужно применять к нему родной язык; а в начальном образовании родной язык во всяком случае и для всех инородческих местностей необходим» [10].

Имея в виду труды древних проповедников христианства, которые «никогда не пренебрегали инородческими языками», Н.И. Ильминский одним из средств к утверждению инородцев в православной вере считал переводы священных и богослужебных книг на их родной язык. При этом, чтобы сделать слово Божие доступным каждому, он советовал делать пере-

воды «не на книжный, а на разговорный простонародный язык», рекомендовал членам переводческой комиссии руководствоваться следующими правилами: язык должен иметь согласие с православным учением и возможную близость к смыслу и тексту приведенного подлинника; общедоступность, т. е. правильность и народность языка; изложение перевода должно возбуждать в инородцах «представления благоговейныя и назидательныя» [8].

Сообразно с задачей христианского просвещения инородцев, Николай Иванович переводил только книги религиозно-нравственного содержания (Евангелие, Псалмы, богослужебные книги).

Важным направлением в содержании образования предлагалось богослужение и пение на инородческих языках. «Родной язык в богослужении, – как считал педагог, – не только содействует пониманию богослужебных книг, но и вместе с тем объемлет и восторгает душу. Стройное и благоговейное пение еще более усиливает впечатление умилительных православных церковных песнопений, и своими православно-русскими напевами и движениями оно сближает инородческое церковное чувство с русскими» [10, с. 14].

По отношению к пению у педагога имеются довольно любопытные размышления: «Стройное и благоговейное пение еще более усиливает впечатление умилительных православных церковных песнопений, и своими православно-русскими напевами и движениями оно сближает инородческое церковное чувство с русским. Но церковные напевы нельзя слишком буквально и механично перелгать с русских текстов на инородческие, т.е. нельзя ряд нот ... точь-в-точь перенести на инородческий перевод ... потому, что выразительные и особенно сильные слова в инородческом переводе получают совсем другое место, чем в русском тексте ... изложение церковных напевов в инородческом переводе требует особого умения и искусства, дабы сохранить и русские на-

певы, и выразительность инородческого изложения» [10, с. 14]. Богослужение на родных языках, как считал Ильминский, «воспитывает и укрепляет в сердце инородцев христианскую религиозность и приучает их к православной церковности. Вот почему, если и во всякой учительской семинарии или школе желательно и полезно иметь свою домашнюю церковь, то для подобных учреждений инородческих собственная церковь необходима. Она необходима еще и для того, чтобы учащиеся- инородцы могли без помехи постоянно слушать и исполнять богослужение на своем родном языке».

Предлагая методику обучения инородцев Священной истории, Николай Иванович обращал внимание на то, что «надобно ... на массу инородцев смотреть как на детей, которые собрались учиться и которым учитель должен преподавать элементарные знания, развивать их ум и воспитывать их религиозное чувство. Поэтому сначала нужно предложить инородцам главнейшие факты Св. истории – просто и ясно ... это изложение должно быть последовательное и отнюдь не отрывочное, потому что отрывочные сведения, вне исторической связи, не привьются надлежащим образом к мысли инородцев, забудутся, пропадут бесследно» [8]. Кроме того, после или совместно с изучением Священной истории должно быть представлено и христианское нравов учение.

Вышедшая в 1896 году в Казани его «Программа школы для крещенных инородцев Восточной России» [9] предназначалась для начальной сельской школы и представляла собой, по выражению самого автора, «нечто целое законченное, лишь в своей совокупности, по отдельным же годам она не дает законченных знаний». Программа была рассчитана на четырехлетнее обучение с двумя двухгодичными отделениями. Причем в младшем отделении преподавательским языком должен служить инородческий, а в старшем – русский. Преподавание Закона Божия в младшем отделении должно было вестись на инородческих языках священниками, свободно владеющими ими, или учителями-инородцами под наблюдением и руководством священников (расписание часов занятий в начальной инородческой школе см. в таблице 1). Как отмечал Н.И. Ильминский, инспектор чувашских школ И.Я. Яковлев давно пришел к заключению о четырехлетнем курсе инородческих училищ. Представленное расписание могло подвергаться некоторым изменениям, особенно в первые месяцы учения в младшем отделении, например, за счет «убавления» числа учебных часов на письмо, счет, гимнастику до 24 или даже до 18 часов в неделю; при обучении чтению за счет «увеличения» числа часов на чтение по-инородчески за счет уроков славянского языка.

Таблица 1

Недельное расписание часов в начальной инородческой школе

Предметы	Количество часов в младшем отделении	Количество часов в старшем отделении
Закон Божий	6	6
Русский язык	6	10
Славянское чтение	3	4
Инородческое чтение	4	2
Счет	3	3
Письмо	6	4
Пение	3	3
Гимнастика	1 (2 получаса)	1 (2 получаса)

Программы по всем предметам сопровождалась методическими рекомендациями. В объяснительной записке к программе по Закону Божию указывалось: «Закон Божий составляет главнейший предмет начальной инородческой школы вообще; ...основной руководящий предмет для младшего отделения; занятия всеми остальными предметами в этом отделении служат к дополнению и усвоению назначенного программой по Закону Божию; особенно это нужно сказать об инородческом и славянском чтении. Программа младшего отделения, основательно усвоенная, должна быть достаточна для сердечной жизни крестьянина-инородца; она должна дать ему основные христианские догматы ...» [10, с. 8]. Особый интерес представляют рекомендации по инородческому чтению. Так, обучение должно начинаться изучением звуков и букв «на своем природном наречии и чтением азбуки на инородческом языке», далее оно продолжается по книгам, изданным Православным миссионерским обществом (Священная история, другие). Как писал Ильминский, «высокогуманная деятельность Православного миссионерского общества, давшего теперь уже почти для всех инородческих племен учебно-религиозные книги, должна встретить поддержку со стороны школы, которая по закону преследует те же религиозно-воспитательные цели» [10, с. 10].

В работе «Беседы о народной школе» (1889 г.) Н.И. Ильминский изложил свою концепцию народной (инородческой) школы, назначение которой видел в «общественности для каждого человека»

(созвучно с идеями К.Д. Ушинского). В модели инородческой школы особенно ярко обозначались воспитательные цели, а именно: «выпускать хороших людей, нравственных, честных, добрых, религиозных на деле, в действиях, в жизни, по совести, перед Богом». Им прежде всего ценились личностные качества человека: «пусть сначала будет хороший человек, а потом хороший специалист». Хороший человек, с точки зрения Ильминского, – это «честный, добрый, религиозный на деле, в действиях, в жизни, по совести, перед Богом» [3].

При внешней дифференциации народных школ по ведомственному признаку на министерские, земские, церковно-приходские (с 1884 года), все они решали единую цель – религиозно-нравственное воспитание, а главным средством и главным предметом утверждался Закон Божий, олицетворявший единую государственную религию. По вероисповеданию все народные школы педагог делил на русские и инородческие. Признавая правомерность и параллельность существования этих школ, он подчеркивал, что задачи они решают разные, а именно: русская народная школа должна была «воспитывать нравственных и религиозных людей по началам и в формах православной церкви и русской народности», а инородческая – содействовать «прочному сближению инородцев с русскими». Возможно, за такое видение задач национального (инородческого) образования в России и упрекали Ильминского, особенно после его смерти [1; 14].

Таблица 2

Условия воспитания

Строго соотносываться с возрастом своих питомцев:	Учет нравственно-религиозных особенностей общественных групп:
соблюдать продолжительность возрастного времени	семьи
применять свойственные и потребные возрасту воспитательные способы и материалы	общества
нельзя ускорять воспитательный процесс	государства
	православной церкви, которая все остальное возглавляет и благословляет

По-новому Н.И. Ильминским формулировались и условия воспитания в народной школе – школе, где образовывали «непосредственно людей, из которых складывается народ». Все условия касались личности учащегося и особенностей общественных групп (см. таблицу 2).

В требованиях же к учителям наблюдался консервативный подход. Критикуя современных учителей – «юных, светских, в городском костюме, с развязными манерами, с игривым тоном, с бойкими движениями рук», Н.И. Ильминский считал, что такой вид «не способен внушить учащимся чувство серьезное, набожное и благоговейное». Он был глубоко убежден, что идеалами народных учителей могли быть: «пожилой человек, сановитый, преимущественно духовный, восседающий спокойно на кресле»; «черничка – келейница, пожилая девица, степенного и набожного вида, одета в черное» [3].

Имея широкий круг интересов, Николай Иванович касался различных направлений просвещенческой, педагогической практической деятельности (136). Прежде всего это относилось к миссионерской деятельности (забота о съезде архиереев в Казани, о религиозном состоянии новокрещенных инородцев, об инородческом духовенстве, об усердии крещенных татар к церкви и школе); к переводческой деятельности (положения о переводческой комиссии, об издании статей о церковном Богослужении на инородческих языках, об инородческих переводах, о переводе литургии на зырянский язык, о богослужении на финском языке, о транскрипции инородческих языков русскими буквами, о переводах на языках

сибирских инородцев, о якутских переводах и др.); к учебным делам (мнения об образовании инородцев, об обучении инородцев в духовных семинариях, о преподавании славянского и греческого языков в духовных семинариях); к изданию церковнославянских книг (особенно учебного Часослова, учебной Псалтыри, учебного Октоиха, церковнославянской азбуки, обучения церковнославянской грамоте, всего – более 18) [6; 7; 8; 9; 11].

Создаваемые им учреждения для образования и воспитания инородцев отличались продуманностью местонахождения, обоснованностью условий существования, содержательностью деятельности, отслеживанием успехов, трудностей, неудач учителей и детей, продуманной системой подбора педагогических кадров, перспективностью. Даже система инородческих переводов, практикуемая в конце XIX века в Казанском крае, получила практическое, живое и народное направление в других регионах империи.

Одним из признаков системы инородческого образования, созданной Н.И. Ильминским, можно считать четко ведущую статистику по Казанскому краю (по данным отчетов инспекторов). Вся статистика представлялась по схеме: округ, уезд, училища (христианские, языческие, магометанские), название училища, его содержание, учителя (фамилии), их годовое жалованье, количество учащихся (крещенных, язычников, магометан). Интересные данные приводятся в работах педагога по суммам, которые расходовались на содержание разных училищ (см. таблицу 3, составленную на основе данных приложений, 10).

Таблица 3

Статистические данные финансирования по училищам Казанского края на 1886 г.

Показатели	Христианские училища	Языческие училища	Магометанские училища
Содержание училищ (в год)	14,895 рублей	14,600 рублей	30,375 рублей
Средняя стоимость обучения учащихся	8 р. 44 к.	18 р. 74 к.	27 р. 94 к.

Значение системы Н.И. Ильминского для развития отечественного образования трудно переоценить, поскольку вся его просвещенческая, организационно-педагогическая, публицистическая деятельность имела целью создание, функционирование и развитие педагогической системы для народов России. Действительно, им разработана и внедрилась оригинальная педагогическая система, элементами которой выступали:

- знание нормативной базы для осуществления народного, и в частности инородческого, образования в России XIX века; анализ практического опыта просвещения инородцев России XIX века;

- собственный практический опыт работы по созданию инородческой школы в Казанском крае;

- сложившаяся совокупность идей инородческого образования и воспитания (правомерность существования инородческой школы в России и конкретном регионе, народный характер инородческой школы, многообразие инородческих школ по форме, но не по сути; преподавание на родном языке народности; необходимость переводческой литературы и др.);

- система образовательных учреждений для инородцев (для детей и подготовки учителя из среды инородцев);

- описание деятельности инородческих школ (моделей) по Казанскому краю;

- описание трудностей и причин этих трудностей в деле христианского образования, воспитания инородцев;

- обоснование социально-педагогических условий функционирования системы инородческого образования в Казанском крае (конкретного региона России);

- представление последствий образовательной политики Российской империи в деле религиозно-нравственного воспитания инородцев XIX века.

Несмотря на то, что система инородческого образования создавалась и развивалась в Казанском крае, опыт данной системы использовался в течение длительного периода времени и в других округах с

многонациональным населением, в частности в северных окраинах Российской империи. В дальнейшем идеи педагога (о необходимости организации для каждого народа «своих школ», акцентировались и учитывались различные условия и обстоятельства жизни и деятельности народа (география, традиции, язык), особенности взаимоотношений в семьях народов, религиозные воззрения народа и многое другое) находили отражение в подходах организаторов системы образования (в документах правительства, правда, зачастую без ссылки на автора). Возможно, уже пришло время, когда мы восстанавливаем историческую справедливость и смело называем истинные имена российских педагогов, которые своими изысканиями и практическим опытом создавали в далеком прошлом уникальные педагогические системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобровников Н. Новые нападки на школьную систему Н.И. Ильминского. СПб., 1909.
2. Зеленин В. Ильминский и просвещение. СПб., 1902. С. 1.
3. Ильминский Н.И. Беседы о народной школе. СПб., 1889.
4. Ильминский Н.И. Избранные места из педагогических сочинений. Казань, 1892.
5. Ильминский Н.И. Казанская центральная крещено-татарская школа. Казань, 1887.
6. Ильминский Н.И. Обучение церковнославянской грамоте в церковноприходских школах и начальных училищах. С примерами для чтения из Святого писания и из молитв и с объяснениями для учителей / Сост. Н.И. Ильминский. Книга 2. Для учеников. СПб., Учительский Совет при Святом Синоде, 1904.
7. Ильминский Н.И. Обучение церковнославянской грамоте в церковноприходских школах и начальных училищах. С примерами для чтения из Святого писания и из молитв и с объяснениями для учителей / Сост. Н.И. Ильминский. Книга 1. Для учителей. СПб.: Учительский Совет при Святом Синоде, 1891.
8. Ильминский Н.И. Практические замечания о переводах и сочинениях на инородче-

ских языках. Вятка, 1904 (Перепечатано из № 6 «Вятских ведомостей» за 1904 год).

9. *Ильминский Н.И.* Программа школы для крещенных инородцев Восточной России. Казань, 1898.

10. *Ильминский Н.И.* Система народного и в частности инородческого образования в Казанском крае. СПб., 1886.

11. *Ильминский Н.И.* Церковнославянская азбука. Руководство для церковноприходских

школ и для школ грамоты. Издание 21-е. Часть 2. Для учеников. СПб., 1911.

12. Письма Н.И. Ильминского. Казань: Издательство православного собеседника, 1895.

13. *Филиппов М.* Система инородческого образования по сочинениям Н.И. Ильминского. СПб., 1909.

14. *Эфиров А.Ф.* Русификаторская система Ильминского в Чувашии // Просв. Нац., 1935. № 3. С. 65–71.

К сведению авторов

Для публикации в журнале «**Научный потенциал**» необходимо представить рецензию (в качестве рецензента может выступать как минимум один специалист, имеющий степень доктора наук по специальности данной работы) либо выписку с заседания кафедры (подразделения). Авторам, не имеющим научной степени, необходимо иметь рецензию научного руководителя. Содержание рецензии должно подтверждать, что данная статья содержит новые интересные материалы и заслуживает публикации. Обязательным является заключение: **«данная статья может быть рекомендована к публикации»**, а также **наличие подписи и печати**.

Публикации в журнале подлежат только статьи, **ранее не публиковавшиеся** в других изданиях.

Присланные рукописи не возвращаются, авторское вознаграждение не выплачивается. Ответственность за достоверность информации несут авторы статей.

Правила оформления статьи

Редактор – Word. Формат – А4.

Поля – 2 см со всех сторон.

Шрифт – Times New Roman.

Размер шрифта для всей статьи (кроме таблиц) – 14 пт.

Размер шрифта в таблицах и на рисунках – 12 пт.

Абзацный отступ – 1 см. Межстрочный интервал – 1,5 (полуторный).

Выравнивание по ширине страницы.

Объем текста – не менее 6 машинописных страниц.

Автоматические переносы и абзац пробелами **запрещены**.

Страницы **не** нумеруются. Все аббревиатуры следует расшифровывать.

Порядок размещения материала:

- 1) название статьи (заглавными буквами, полужирный шрифт, выравнивание по центру) приводится **на русском и английском языках**;
- 2) сведения об авторе (ах):
 - фамилия, имя, отчество всех авторов полностью (**на русском и английском языке**) в именительном падеже (полужирный курсив, выравнивание по правому краю);
 - полное название организации – место работы каждого автора в именительном падеже, страна, город (**на русском и английском языке**);
 - адрес электронной почты для каждого автора;
- 3) аннотация **на русском и английском языках** объемом до 500 знаков; (размер шрифта – 12 пт, без выделения);
- 4) ключевые слова или словосочетания (5-7) отделяются друг от друга точкой с запятой и приводятся **на русском и английском языках**, (размер шрифта – 12 пт, без выделения);
- 5) тематическая рубрика (**код УДК и/или ГРНТИ**);
- 6) текст статьи;
- 7) список литературы по **ГОСТ 7.0.5-2008**.

Контакты

428018, г. Чебоксары, ул. Нижегородская д.4, офис 101/3

Тел.: 8(8352) 22-04-89, 38-16-10

E-mail: nauka0808@mail.ru.

Ответственный редактор – Пучкарёва Марина Николаевна

Чувашское отделение Академии педагогических и социальных наук
Академия наук Чувашской Республики
Чувашский государственный педагогический университет
им И.Я. Яковлева
Научно-исследовательский институт педагогики и психологии
(г. Чебоксары)

приглашают принять участие в научных мероприятиях,
проводимых в апреле-июне 2012 г.

10 апреля – III Международная научно-практическая конференция
«Информационно-образовательная среда современного вуза»

20 апреля – V Международная научно-практическая конференция
«Инновации и традиции современной школы»

10 мая – III Международная молодежная интеллектуальная Ассамблея

11 июня – Личность как субъект инноваций.
Сборник научных трудов. (Выпуск 3)

20 июня – V Международная педагогическая Ассамблея

Для участия в работе конференции необходимо представить в Оргкомитет:

- заявку на публикацию статьи;
- текст статьи;
- копию квитанции об оплате публикации.

Требования к оформлению статьи

1. К публикации принимаются тезисы докладов и статьи объемом не менее 3 страниц машинописного текста.

2. Для набора текста, формул и таблиц необходимо использовать редактор Microsoft Word для Windows. Перед набором текста настройте указанные ниже параметры текстового редактора: ориентация листа – книжная, поля по 2 см, шрифт Times New Roman, размер шрифта **для всей статьи, кроме таблиц** – 14 пт, межстрочный интервал – одинарный, выравнивание по ширине, абзацный отступ 1 см. Автоматические переносы **не ставить**.

Таблицы и схемы должны представлять собой обобщенные материалы исследований. Рисунки должны быть четкими и легко воспроизводимыми. Размер рисунков в формате **jpg** должен быть не менее 60x60 мм и не более 110x170 мм. Названия и номера рисунков должны быть указаны **под рисунками**, названия и номера таблиц – **над таблицами**. Размер шрифта в таблицах и на рисунках – 12 пт. Таблицы, схемы, рисунки и формулы не должны выходить за пределы указанных полей.

Список литературы обязателен. Оформляется в соответствии с ГОСТ 7.1 – 2008 в алфавитном порядке. Оформлять ссылки на соответствующий источник списка литературы следует в тексте **в квадратных скобках**. Использование автоматических постраничных ссылок **не допускается**.

Сборнику материалов конференции будет присвоен ISBN, индексы УДК, ББК.

Все материалы принимаются по электронной почте: nii21@mail.ru.

Информацию о сроках представления материалов, их объеме и условиях участия в каждой конкретной конференции можно получить на сайте: www.ppnii.ru

Тел. (8352) 22-04-89. Куратор – Иванова Татьяна Геннадьевна

Формат 60 × 84/4

Бумага офсетная

Усл.-печ. л. 8,03

Тираж 500 экз.

Подписано в печать 20.03.2012 г.

Дата выхода в свет 26.03.2012 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии

ЧОУ «Центр «Интеллект»

428018, г. Чебоксары,

ул. Нижегородская, 4

тел.(8352) 38-16-10, 22-04-89

e-mail: 551045@mail.ru

Цена свободная