
**Научный журнал
№ 1(10), 2013**

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

*Свидетельство регистрации
ПИ № ФС77-50626*

*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:
428021, г. Чебоксары,
ул. Ленинградская, 36
Телефон
(8352)22-47-89
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 (10), 2013

в номере:

Вопросы философии

Вопросы языкознания

Литература

Педагогика и психология

История и социология

Интеграция науки

К юбилею ученого

Редакционно-издательский совет

Александр Николаевич ВАБИЩЕВИЧ, доктор исторических наук, доцент,
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
Марина Валерьевна ЕМЕЛЬЯНОВА, доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
Виктор Васильевич ЖЕЛТОВ, доктор философских наук, профессор,
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, профессор,
ГОУ ВПО «Ростовский государственный педагогический университет»
Владимир Вячеславович ОРЛОВ, доктор философских наук, профессор,
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,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,
Татьяна Павловна РОГОЖНИКОВА, доктор филологических наук, профессор
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,
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»
Сергей Николаевич РЕЗНИКОВ, кандидат экономических наук,
ФГБОУ ВПО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)»
Анна Васильевна ХАЗИНА, кандидат исторических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Нижегородский педагогический университет им. Козьмы Минина»

Научный потенциал. – № 1. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2013. – 104 с.

Формат 60 × 84/4

Бумага офсетная

Усл.-печ. л. 7,5

Тираж 500 экз.

Подписано в печать 15.03.2013 г.

Дата выхода в свет 15.03.2013 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии

ЧОУ «Центр «Интеллект»

428021, г. Чебоксары,

ул. Ленинградская, 36

тел. (8352) 22-47-89, 38-16-10

e-mail: 551045@mail.ru

Цена свободная

ISSN 2218-7774

Scientific Journal
№ 1 (10), 2013

The journal is registered
Federal Service Supervision of
Communications,
Information and Mass
Communications
May 7, 2010

Registration certificate
PI № FS77-50626

Founder:
Research institute Pedagogy and
Psychology

Editor in chief
M.V. Volkova

Executive Editor
M.N. Puchkareva

Editor and proofreader
A.N. Gavrilova

Periodicity 4 times a year

Editorial office:
428021, Cheboksary,
str. Leningrad, 36
phone
(8352) 22-47-89
E-mail:
nauka0808@mail.ru

information about
published articles
regularly provided
in Russian Science Citation Index
(contract № 300-10/2011R).
full-text version
magazine can be found at:
[www. elibrary. Ru](http://www.elibrary.Ru)

Index in the «Catalogue of the
Russian press «RUSSIAN POST» -
24969

Point of view, could lead to
not necessarily reflect the views
of the authors of publications

When quoting reference the
magazine «Scientific potential»
is obligatory.

Scientific potential

№ 1 (10), 2013

Facilities:

Problems of Philosophy

Problems of Linguistics

Literature

Pedagogy and Psychology

History and sociology

Integration of science

**On the anniversary
of the scientist**

Editorial and Publishing Council

Alexander Nikolayevich VABISHCHEVICH, Doctor of historical sciences, professor,
Educational Establishment «Belarusian State University A.S. Pushkin»
Natalia Vladimirovna VOLODINA, Doctor of Philology, Professor,
Cherepovets State University
George Nikolaevich GRIGORYEV, Doctor of pedagogical Sciences, Professor,
Marina Valeryevna EMELYANOVA, Doctor of pedagogical Sciences, Professor,
Chuvash State Pedagogical University I.J. Yakovlev
Viktor Vasileich YELTOW, Doctor of Philosophy, Professor,
Kemerovo State University
Alexander Egorovich ZEMLYAKOV, Doctor of pedagogical Sciences, Professor,
Chuvash State Pedagogical University I.J. Yakovlev
Tatiana Nikolaevna KNYAZEVA, Doctor of Psychology, Professor,
Nizhny Novgorod Pedagogical University Kozma Minin
Vitaly Vladimirovich KOVALEV, Doctor of Social Sciences, Professor,
State Educational Institution «Rostov State Pedagogical University»
Vladimir Vyacheslavovich ORLOV, Doctor of Philosophy, Professor,
Perm State National Research University
Ivan Vladimirovich PAVLOV, Doctor of pedagogical Sciences, Professor,
Chuvash State Pedagogical University I.J. Yakovlev
Marina Nikolaevna PANOVA, Doctor of philological sciences, Associate Professor,
Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the
Russian Federation
Tatyana Pavlovna ROGOZHNIKOVA, Doctor of philological sciences, Professor,
Omsk State University F.M. Dostoevsky
Leo Yuryevich SIROTKIN, Doctor of Education, Professor,
Institution State University of Culture and Arts
Gennady Ilyich TAFAEV, Doctor of Historical Sciences, Professor,
Chuvash State Pedagogical University I.J. Yakovlev
Elena Gennadyevna KHRISANOVA, Doctor of Education, Professor,
Chuvash State Pedagogical University I.J. Yakovlev
Sergey Nikolaevich REZNIKOV, Candidate of Economic Sciences,
Rostov State Economic University
Anna Vasilyevna KHAZINA, Candidate of historical sciences,
Nizhny Novgorod Pedagogical University Kozma Minin

Scientific potential. – № 1. – Cheboksary: Institute of Pedagogy and Psychology, 2013. – 104 p.
Size 60 × 84/4
offset paper
Usl.-Pec. l. 7.5
500 copies.
Pechat15.03.2013 was signed in
Date of publication 15.03.2013, the Printed in offset printing department
CHOU «Center « Intelligence»
428021, Cheboksary,
str. Leningrad, 36
tel. (8352) 22-47-89, 38-16-10
e-mail: 551045@mail.ru
free price

СОДЕРЖАНИЕ

Вопросы философии

<i>Иманбеков М.М., Джамалиева Г.Ж.</i> Особенности образования в социокультурном анализе Ч.Ч. Валиханова.....	7
---	---

Вопросы языкознания

<i>Жидкова Ю.Б.</i> «Военная» метафора как специфичное явление в прозе Ф. Искандера.....	13
--	----

Литература

<i>Садовская Е.Ю.</i> Риторическая составляющая «Писем о провинции» М.Е. Салтыкова-Щедрина.....	19
---	----

Педагогика и психология

<i>Алтатова Н.С., Понькина И.В.</i> Воспитательно-профилактическая работа с несовершеннолетними с отклоняющимся поведением в условиях центра.....	25
<i>Айтжанова Р.М., Бейсенова А.Н.</i> Этносоциально-ролевой подход в формировании субъекта этноса.....	29
<i>Гаврилова Т.П.</i> Нравственная устойчивость личности: понятие, сущность, структура.....	35
<i>Доманин Р.А.</i> Категория убедительности в педагогическом дискурсе.....	42
<i>Кузнецова Н.Г.</i> Об особенностях реализации личностно-ориентированного подхода в обучении математике студентов колледжа.....	46
<i>Овчаров А.В., Медведев Д.С.</i> Педагогический мониторинг профессионального самоопределения старшеклассников в профильной школе.....	52
<i>Павлов В.И.</i> Духовно-нравственное становление будущего учителя.....	57
<i>Чигрина С.Г.</i> Семья и школа – социальное партнерство.....	67

История и социология

<i>Каримова Л.К.</i> Интеллигенция в составе городского населения татарской автономной советской социалистической республики (ТАССР) в 1920-е годы.....	73
---	----

Интеграция науки

<i>Филатов-Бекман С.А.</i> Зонная теория Н.А. Гарбузова: эффекты в области компьютерного музыкального звучания.....	79
---	----

К юбилею ученого

<i>Якуб Исхакович Ханбиков</i> – гордость российской науки.....	87
<i>Иван Яковлевич Яковлев.</i> 165 лет со дня рождения чувашского педагога и просветителя.....	90
Педагогическое наследие И.Я. Яковлева.....	94
Симбирская чувашская школа – центр распространения ремесленно-технических знаний.....	99

CONTENTS

Problems of Philosophy

<i>Imanbekov M.M., Djamalieva G.J.</i> Features of education in the sociocultural analysis of CH.CH. Valihanov.....	7
---	---

Problems of Linguistics

<i>Zhidkova J.B.</i> The «war» metaphor as a specific phenomenon in prose by F. Iskander....	13
--	----

Literature

<i>Sadovskaya E.Y.</i> Rhetorical component of the «Letters to the province» M.E. Saltykov-Shchedrin.....	19
--	----

Pedagogy and Psychology

<i>Alpatova N.S., Ponkina I.V.</i> Educational and preventive work with minors with deviating behavior in the conditions of the center.....	25
<i>Aitzhanova R.M., Beisenova A.N.</i> Ethnic social-role-playing approach in the formation of the subject of the ethnos.....	29
<i>Gavrilova T.P.</i> Moral stability personality: concept, the nature, structure.....	35
<i>Domanin R.A.</i> Category convincingly in pedagogical discourse.....	42
<i>Kuznetsova N.G.</i> Special features of realization of personal focused approach in mathematics tutoring of college students.....	46
<i>Ovcharov A.V., Medvedev D.S.</i> Pedagogical monitoring of professional self-determination of senior pupils in specialized school.....	52
<i>Pavlov V.I.</i> Spiritual and moral formation future teachers.....	57
<i>Chigrina S.G.</i> Family and school – social partnership.....	67

History and sociology

<i>Karimova L.K.</i> Intellectuals in the urban population of tatar autonomous soviet socialist republic (tassr) in 1920 years.....	73
---	----

Integration of science

<i>Filatov-Beckman S.A.</i> Band theory of na Garbuzova: effects of a computer musical sound (section 1).....	79
---	----

On the anniversary of the scientist

Jakub Iskhakovich Khanbikov – the pride of Russia's science.....	87
Ivan Yakovlevich Yakovlev. 165 years since the birth of the Chuvash educator.....	90
Pedagogical heritage I.J. Yakovlev.....	94
Simbirsk Chuvash School – Distribution Center Craft and technical knowledge.....	99

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ

УДК 37.01

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ АНАЛИЗЕ Ч.Ч. ВАЛИХАНОВА

Мирлан Мейрамбекович Иманбеков

кандидат философских наук, доцент, декан,
Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова,
г. Караганда, Казахстан
e-mail: gaziza.d@mail.ru

Газиза Жумагалиевна Джамалиева

кандидат социологических наук, доцент,
Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова,
г. Караганда, Казахстан
e-mail: gaziza.d@mail.ru

В статье анализируются работы Ч. Валиханова о проблемах влияния социального устройства общества на состояние и перспективы развития образования того или иного общества. Для Ч. Валиханова образование есть сущность, которая образует человека. В таком понимании оно есть не просто усвоение верхов культуры своей или чужой (это – полубразование), не только усвоение грамотности, но, в первую очередь, создание, творение человеком самого себя, своего образа. Таким образом, без этого образование утрачивает свою сущность, становится своей противоположностью и причиной отчуждения в обществе.

Ключевые слова: проблема отчуждения; сословное образование; доступность образования; религиозное образование.

Ч. Валиханов в своих сочинениях постоянно размышлял о проблемах влияния социального устройства общества на состояние и перспективы развития образования того или иного общества. В данном контексте показательна его работа «О состоянии Алтышара или шести восточных городов китайской провинции Нан-Лу (Малой Бухарии)», которая явилась результатом поездки Ч. Валиханова в Кашгарию в 1858-1859 гг. Эта экспедиция беспрецедентна. Общеизвестна ее рискованность и опасность, научная ценность. Исследования по Кашгарии снискали Ч. Валиханову славу гениального востоковеда. В Кашгаре Ч. Валиханов с экспедицией провел около

полугодя. За это время Ч. Валиханов проделал огромную исследовательскую работу. В Петербурге Чокан Валиханов выступил с докладом о результатах путешествия. Его научная деятельность была по достоинству оценена современниками. Например, русский историк и исследователь Сибири П.И. Небольсин (1817-1893) писал, что Ч. Валиханов «...совершил путешествие в Кашгар и ...прочел на одном из заседаний Географического общества извлечение, полное эрудиции самостоятельной и взглядов истинно гуманных» [3, с. 85].

В своих трудах отчуждение Ч. Валиханов разъясняет как различие в интересах, привилегиях, происхождении, т.

е. интересы, привилегии и происхождение являются проявлением отчуждения. Интересы, привилегии, происхождение отчуждают дворянство от народа. Отчуждение проявляется в ненависти народа к дворянству, т. е. различие в интересах, привилегии и происхождение дворянства порождают ненависть народа к нему. Ч. Валиханов пишет, проясняя отчуждение: «Податный класс народа находится в Восточном Туркестане в самом жалком состоянии. Китайцы, беки и даже азиатские иностранцы ... все равно его презирают и все требуют, чтобы им каждый гражданин и земледелец делал поклон. Китайские чиновники и беки, даже маньчжурские солдаты разделили народ между собой. Каждый из них имеет клиентов. Клиент – горожанин обязан доставлять патрону мясо, сало и другие жизненные припасы, а клиенты из деревень пахут землю и по очереди обязаны являться на службу к своему господину... Чиновники ничего не делают, получают жалованье от китайцев, поборы с туземцев, а народ трудится, чтобы уплатить законные налоги, насытить корыстолюбие китайцев и беков и, чтобы не умереть с голоду... Если бы туркестанцы могли пользоваться плодами своих трудов, то они были бы одним из богатых восточных народов, какими они были прежде. Непомерные налоги, система клиентизма и насилия беков отнимают у них почти все достояние. Вместе с увеличением капитала какого-нибудь лица равномерно возрастают налоги на его личность и притеснения и насилия властей... Духовенство наследственное, шейхи при гробницах святых пользуются доходами земель, принадлежащих гробницам, и потому они очень богаты» [2, с. 495-497].

Мы видим, что Ч. Валиханов дает описание отчуждения, которое в истории философии понимается как «отрыв деятельности и противоположность ее результатов самому человеку» [1, с. 132]. Итак, интересы, привилегии

и происхождение есть проявления отчуждения. Само же отчуждение Ч. Валиханов понимает, как невозможность для человека пользоваться плодами своего труда. Необходимо отметить следующий аспект. Туземное дворянство испытывает на себе влияние китайской цивилизации. Это влияние заключается в том, что дворянство следует китайским церемониям. Такое уподобление является причиной того, что туземное властное сословие избегает связи с народом, отдаляется от него и его интересов. Можно заключить, что идея о влиянии Китая на жителей Туркестана, высказанная в кульджинском дневнике, приобретает новый смысл. Влияние китайской цивилизации сказывается на общественном положении в провинции. Это влияние усиливает отчуждение между сословиями туземных жителей.

Одной из отличительных черт социального устройства Кашгарии является система клиентизма, раскрытая Ч. Валихановым. Она представляет собой систему обогащения беков и ахунов за счет труда простого народа. Эта система раскрывает не только социальное устройство общества, но и социально-экономическое положение края. Это положение Ч. Валиханов раскрывает не только через систему клиентизма, но через непомерные налоги (т. е. налоговую систему) и насилие беков (систему власти). Система власти представляет собой насилие беков. Социальное устройство Кашгарии Ч. Валиханов дополняет и раскрывает описанием социально-экономического положения провинции. Описание социального положения Малой Бухарии Ч. Валиханов тесно связывает с состоянием образования в провинции [2, с. 497-498]. Итак, образование следует сразу за описанием социального устройства провинции. Это свидетельствует об огромном значении, которое Ч. Валиханов придавал образованию. Он выделяет образование в качестве отдельного предмета изучения и ана-

лиза своего сочинения. Мы выделяем в изложении образования несколько аспектов.

Первый аспект – анализ образования в соответствии с социальным устройством Малой Бухарии. Образование, которое получает житель провинции соответствует его сословному положению. Ч. Валиханов выделяет образование чиновников, духовенства и народа. Образование беков заключается в изучении Корана (догматов религии), отечественной истории, китайского и маньчжурского языков и – через язык – изучение китайской культуры и сознания. Мы можем утверждать, что Ч. Валиханов исходит из принципа, согласно которому только достаточное владение языком и его знание позволяет проникнуть в сущность цивилизации, в мудрость того или иного народа, в его сознание, настолько, чтобы понять эту мудрость. Другими словами, язык народа имеет отношение к его сознанию, в той степени насколько вы владеете языком, настолько же вы проникаетесь его сознанием [2, с. 497-498].

Темные стороны китайской цивилизации Ч. Валиханов проясняет тем, что китайские чиновники, являющиеся для беков примерами для подражания, сами выслуживаются из солдат, проводят свою жизнь в пьянстве и разврате. Китайские чиновники для беков есть не только пример для подражания, они есть олицетворение власти и ее идеалов, цель, к которой стремятся беки. Беки как туземная власть имеют целью пьянство и разврат. Поскольку туземный простой народ для захватчиков-китайцев представляет собой средство для обогащения и эксплуатации, то беки, подражая китайским чиновникам, воспринимают их отношение к простонародью, характеризуемое Ч. Валихановым как отношение к народу как к чему-то среднему между животным и человеком. Такова причина отчуждения туземного дворянства от народа. Оно идентифицирует себя

не со своим народом, а с китайской властью. Анализ образования дворянства как сословия пересекается с другим аспектом анализа образования как причины отчуждения туземных сословий. Образование беков, в сущности являющееся полубразованием, опасно для единства этноса, поскольку усиливает отчуждение сословий. Результат полу-образования беков – отношение к своему народу как к чему-то среднему между животным и человеком. Другой результат – подмена отношения к своему народу как отношения к собственным подчиненным, собственным подвластным, отношением к чужому народу со стороны китайских чиновников. Для китайских чиновников туземные жители есть чужой народ, они осознают себя захватчиками, для которых судьба захваченного народа безразлична. Вследствие полубразования беки перенимают такое отношение китайских чиновников [2, с. 497-498].

Образование духовенства заключается в основательном знании Корана, комментариев к нему, отечественной истории, персидского и арабского языков. Структура образования ахунов (догматы религии – отечественная история – языки) сходна со структурой образования беков, следовательно, образование правящих сословий структурно едино. Различие в их образовании есть различие в содержании. Очевидна ориентация языкового образования туземного дворянства на сферы власти: ахуны – на религиозную власть, беки – на светскую [2, с. 497-498].

Образование народа заключается в том, что дети (мальчики и девочки) посещают медресе, т. е. получают начальное образование. Это образование есть изучение главных начал закона божьего, т. е. знание основ мусульманства. На этом образование народа заканчивается. Поскольку народ делится на горожан и земледельцев, Ч. Валиханов дает их отдельный анализ. Грамотность и образование – удел горо-

жан. Земледельцы же почти не имеют времени для образования, и как следствие земледельцы редко умеют читать. Ч. Валиханов заключает, что образование народа находится в упадке. Таково образование в Малой Бухарии в соответствии с социальным устройством общества [2, с. 497-498].

Второй аспект – анализ образования как причины отчуждения сословий. Этот аспект тесно связан с предыдущим. Как мы показали, образование беков есть причина отчуждения данного сословия от народа. Пропасть между беками и народом усиливается полуобразованием беков и их идентификацией себя с китайскими чиновниками. Образование ахунов ориентировано на персидский и арабский языки, что, по аналогии с образованием беков, ориентированным на китайский и маньчжурский языки, свидетельствует об их идентификации с мусульманским сознанием и властью ислама. Духовенство идентифицирует себя не со своим народом, а с властью ислама. Отчуждение беков от народа дополняется отчуждением духовенства от народа. Ориентируясь на разные языки и, следовательно, на различные культуры – беки – на китайскую, ахуны – на мусульманскую, беки и ахуны отчуждены не только от своего народа, но и друг от друга. Духовная власть отчуждена от светской, вместе они отчуждены от своего народа. Это позволяет Ч. Валиханову утверждать, что образование кладет между сословиями неизмеримую бездну [2, с. 497].

Третий аспект – анализ образования в провинции в сравнении с общемусульманским образованием. Образование на мусульманском востоке религиозное. В Бухаре и Коканде религиозное образование представляет собой изучение религиозных тонкостей, исполнение наружных обрядов веры, умение услащать свою речь цитатами из знаменитых поэтов (Ч. Валиханов упоминает Хафиза и Мевлеви-Джами), знание разных анекдотов, героических

повестей (легенд и эпосов). Такое образование можно получить не только в школе, но и на базаре, слушая дервишей. Получив такое образование, вы будете для общественного сознания человеком сведущим и образованным. Неудивительно, что большая часть народа и даже чиновники безграмотны. Безграмотность закрепляется на государственном уровне, где проявляется в том, что административные чиновники и военнослужащие, вплоть до визиря (т. е. до самых верхних эшелонов власти), должны иметь мирзабаши – письмоводителя, т. е. грамотного человека [2, с. 497-498]. Таким образом, для Ч. Валиханова одна из главных задач образования есть грамотность всех сословий населения, от народа до визиря, или его всеобщность.

Одной из ведущих характеристик образования считается его доступность. Но Ч. Валиханов, на наш взгляд, осознает недостаточность данной характеристики. В Коканде и Бухаре доступ в медресе предоставлен всем классам, т. е. образование доступно. Но поскольку содержанием образования являются различные религиозные тонкости, необходимые только муллам, но не остальному населению, доступность образования оборачивается его ненужностью. Доступность образования не гарантирует грамотности и образованности населения, если она не обеспечена содержательно. Образование должно содержательно соответствовать запросам, нуждам и потребностям каждого сословия и всего общества, быть доступным для них, и оно должно распространять грамотность среди каждого сословия и всего населения. Исходя из таких теоретических посылок, Ч. Валиханов утверждает, что образование находится здесь в упадке, так же, как и в других среднеазиатских государствах. С позиции образования Коканда и Бухары самым образованным классом является духовенство, за которым следует купечество. Духовенство – поскольку образование содержательно

религиозное, купечество – поскольку оно больше всех других сословий проводит время на базарах, слушая рассказы дервишей.

Ч. Валиханов сравнивает системы образования Бухары и Коканда с образованием в Малой Бухарии [2, с. 497-498]. Их сходство заключается в том, что по сути обе системы есть системы религиозного образования в духе исламизма. Сравнивая образование духовенства кокандского и кашгарского, Ч. Валиханов делает вывод, что кашгарское духовенство обладает более правильным и умеренным взглядом на вещи, чем положительно отличается от бухарского. Их сходство заключается в том, что и в Бухаре и в Кашгарии духовенство представляет собой самый образованный класс народа [2, с. 498].

В целом, образование народов Кашгарии и Коканда, как и других владений Средней Азии, есть изучение главных начал закона божьего, т. е. начальное религиозное образование. Такое народное образование Ч. Валиханов характеризует как отсутствие образования, безграмотность, коренящаяся в самой системе образования, ориентированного на религиозные нужды [2, с. 497-498].

Мы считаем, что для Ч. Валиханова образование есть сущность, которая образует человека. Так понимаемое оно есть не просто усвоение верхов культуры своей или чужой (это – полубразование), не только усвоение грамотности, но, в первую очередь, создание, творение человеком самого себя, своего образа. Без этого образование утрачивает свою сущность, становится своей противоположностью и причиной отчуждения в обществе. Для Ч. Валиханова образование есть причина освобождения от отчужденности, образованный человек преодолевает социальное, этническое, экономическое, нравственное отчуждение, и в конце

концов самоотчуждение, «...образование в его абсолютном определении есть освобождение и работа высшего освобождения, абсолютный переходный пункт к уже не непосредственной, природной, а духовной, также поднятой до образа всеобщности, бесконечно субъективной субстанциальности нравственности» [4, с. 232]. Образование есть необходимое условие нравственности. Интерес Ч. Валиханова к исследованию проблем нравственности закономерен.

Таким образом, в интересе Ч. Валиханова к образованию прослеживается всеобщее движение духа в его отчуждении от самого себя. Сознание Ч. Валиханова с необходимостью проходит в своем инобытии через образование как форму отчужденного от себя духа. О. Сегизбаев пишет об этой особенности Чокана: «...согласно глубокому убеждению казахского мыслителя, причины различий между уровнями экономического и культурного развития различных народов кроются исключительно и только в различии уровней и степени их просвещения и образованности» [6, с. 54-60].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абишев К.А. Человек. Индивид. Личность. – Алма-Ата: Казахстан, 1978. – 168 с.
2. Валиханов Ч.Ч. Избранные произведения. – Алма-Ата, 1958. – 644 с.
3. Валиханов Ч.Ч. Собрание сочинений. – Алма-Ата, 1984. – Т. 1. – 432 с.
4. Гегель Г.В. Философия права. – Москва: Мысль, 1990. – 524 с.
5. Капышев А.Б., Колчигин С.Ю. Человек и мир: начала новой онтологии // Казахская философия в канун XXI века (материалы Республиканской научно-теоретической конференции, посвященной 40 летию Института философии МН-АН РК, 28 мая 1998 г.). – Алматы: Ақыл кітабы, 1998. – 207 с.
6. Сегизбаев О. Идеи Ч. Валиханова о социальных реформах // Мысль. – 2000. – № 7. – С. 54-60.

FEATURES OF EDUCATION IN THE SOCIOCULTURAL ANALYSIS OF CH.CH. VALIHANOV

Mirlan Mirambekovich Imanbekov

Candidate of Philosophy Sciences, Associate Professor,
Karaganda State University E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan

Gaziza Jumagalieva Djamaalieva

Candidate of Social Sciences, Associate Professor
Karaganda State University E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan

In article C. Valikhanov's works about problems of influence of a social society organization on a condition and prospects of a development of education of this or that society are analyzed. For C. Valikhanov education is essence which forms the person. So understood it is not simply assimilation of tops of culture or others (it is semi-education), not only literacy assimilation, but, first of all, creation, creation the person itself, the image. Thus, without it education loses the essence, becomes the contrast and the alienation reason in society.

Key words: alienation problem; class education; availability of education; religious education.

© М.М. Иманбеков, 2013

© Г.Ж. Джамалиева, 2013

Рецензент:
доктор философских наук, профессор Б.И. Карипбаев

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

81'373.612.2

«ВОЕННАЯ» МЕТАФОРА КАК СПЕЦИФИЧНОЕ ЯВЛЕНИЕ В ПРОЗЕ Ф. ИСКАНДЕРА

Юлия Борисовна Жидкова

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил
«Военно-воздушная академия
им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,
г. Воронеж
e-mail: barabulechka1@rambler.ru

Значительное внимание в лингвистике уделяется функционированию терминологии в художественных произведениях. Слова военной тематики представляют собой те единицы языка, которые приобрели переносное значение в произведениях писателя Ф. Искандера и которые обобщают результаты собственно человеческого сознания, зафиксированные в прозаических текстах. Термины здесь становятся изобразительным средством языка художественного произведения.

Ключевые слова: термин; военная лексика; метафора; олицетворение; вторичная номинация; эстетическая функция.

Данная работа содержит некоторые наблюдения над метафоризацией военной лексики в произведениях Ф. Искандера. Военная лексика избрана в качестве иллюстративного материала не случайно, поскольку она составляет пласт слов, который издавна присутствует в русском языке и используется как образная характеристика различных реалий. Интерес представляет выяснение того, как действует специальный язык при всех своих особенностях, естественно модифицированных и приспособленных, в определенных рамках художественного текста. В художественных произведениях термины используются наряду с нетерминологической лексикой только в качестве вкраплений, так как художественный текст – это вторичная сфера функционирования терминов. В результате использования специальной лексики создается целостный образ, воплотивший знания автора о предмете в его индивидуальном художественном видении.

Введение ее в контекст уже не мотивируется ни научным содержанием текстов, ни необходимостью воспроизвести профессиональную речь военных.

Художественный язык обнаруживает многообразие способов образной реализации специальных слов. Военная лексика, несмотря на ее внешнюю безобразность, становится основой тропов, из которых ведущее место принадлежит метафоре. По определению в Энциклопедии «Русский язык» «метафора – употребление слова, обозначающего некоторый класс объектов, явлений, действий или признаков, для характеристики или номинации другого, сходного с данным классом объектов или индивида» [4, с. 233]. Далее при анализе лексического материала мы будем опираться на это определение. В отличие от сравнения, метафора дает нам лишь образ, опуская настоящий смысл последнего, однако благодаря связи, в которой дан образ, метафора позволяет в самом образе сразу

же распознать смысл, который действительно имеется в виду, хотя он явно не указан [3, с. 397]. Поэтому метафора – это семантически двуплановое наименование, а по критерию знаковости – это номинативная единица [3, с. 772-773]. Создание номинативных единиц с выразительной внутренней формой и их использование характерно для творческой языковой личности.

По тематической принадлежности вспомогательного субъекта (то есть в соответствии с тематической соотносительностью сравнения, лежащего в основе метафоры) мы рассматриваем «военные» метафоры. Это внешние метафоры (термин С. Маркуса), образуемые за счет использования средств «чужой» семантической микросистемы, «внешней» по отношению к заимствующей [3, с. 176], например, *взрывная сила информации* вместо *сенсационная информация* (перенос из семантического поля «Военное дело» в семантическое поле «Информация»). Причем метафора в представленных произведениях не только средство словесной образности, но и органическое выражение способа мышления и познания писателя. Рассмотрим ее в этой функции.

Создание метафоры связано с концептуальной системой писателя, с его представлением о мире, с системой оценок, которые существуют в мире сами по себе и лишь вербализуются в языке. В содержательном отношении индивидуально-авторская метафора всегда включает в себе загадку. Считается, что художественная метафора не нуждается в интерпретации, а объяснить ее можно лишь уничтожив поэзию; механизмы ее универсальны, а потому она понятна культурно-национальной личности. Но каждая такая метафора – поэтическое открытие, в котором мир предстает с неожиданной стороны, с эстетических позиций.

В. Маслова пишет, что из некоторого еще не четко «додуманного» понятия формируется новый концепт за

счет использования первичного значения слова и многочисленных сопровождающих его ассоциаций. Метафора интересна еще и тем, что, создавая новое знание, она соизмеряет разные сущности, пропуская их через человека, соизмеряя мир с человеческим масштабом знаний и представлений, с системой культурно-национальных ценностей [2, с. 91].

Анализ материала показывает, что употребление термина в образной функции в языке Ф. Искандера свидетельствует не только о функциональном равенстве его другим словам русского языка, но также о том, что он в общелитературном употреблении постепенно становится привычным средством образного мышления, лежащего в основе художественного стиля писателя, субъективно-образного видения художника. Появление слов, относящихся к военной лексике, как единиц вербально-семантического уровня в языке Искандера можно считать неслучайным, поскольку детство писателя пришлось на военные годы. «Военные» слова в речи носителей языка отражают степень милитаризации сознания. Названия различных военных реалий отразились в языке и памяти не только участников военных событий, но и людей старшего поколения и детей. Так военная лексика была принята языковой личностью писателя как генетически и статистически обусловленная данность, и индивидуально-творческие потенции личности, проявляющиеся в словотворчестве, оригинальности ассоциаций и нестандартности словосочетаний, сознательно использовали эти слова, но облеченные уже дескрипторным статусом, в рассказах и повестях, проникнутых, как и все творчество Искандера, автобиографически-мемуарными мотивами.

Итак, метафоре присущи следующие важнейшие характеристики: она не только средство выражения, но и одно из основных орудий познания мира, она отражает фундаментальные

культурные ценности, ибо основана на культурно-национальном мировидении. По мнению В.Н. Телия, метафора успешно выполняет роль призмы, через которую человек видит мир [2, с. 91]. Таким образом, метафора в современности предстает сложным и важным явлением.

При рассмотрении содержательной структуры метафоры мы возьмем за основу семантическую классификацию, предложенную В.П. Москвиным.

По степени целостности внутренней формы метафоры, взятые нами для исследования из художественных произведений, являются образными, использующимися в эстетической функции. Они сохраняют внутреннюю форму и двуплановость содержания (буквальное и переносное значение термина).

По степени смысловой удаленности основного и вспомогательного субъектов, как отмечалось выше, метафорическая номинация осуществляется путем использования средств разных микросистем. Приведем примеры, когда связываются единицы разных семантических полей: «Кстати, слово «чангалист», кажется, употребляется только у нас в Абхазии и означает – любитель выпить на чужой чет. Производное от него – зачангалить, то есть пошщепить кого-нибудь, *взять на абордаж* и не обязательно с тем, чтобы выпить, но и в более широком смысле» [1, с. 507], «Этими горшками всех *калибров*, от маленьких, величиной с кружку, до больших, величиной с бочонок, в которых росли столетники, цвела герань, пламенели каллы, был уставлен весь балкон» [1, с. 291], «Раздумывая, как быть дальше, я прошёл до конца причала и, возвращаясь, решил во что бы то ни стало остановиться возле неё. Я решил использовать единственную ошибку, допущенную *охраной*, – *фланг*, обращенный к морю, был открыт. Море было на моей стороне» (о девушке, сопровождаемой пожилыми женщинами на прогулке) [1, с. 554]. В приве-

денных примерах мы можем наблюдать использование военных лексических элементов, демонстрирующих смысловые вариации общеупотребительных слов. Прозрачные в семантическом плане скрытые сравнения актуализируют такие потенциальные семы образа-денотата, как *увлечь, привязаться* (взять на абордаж), *размер* (калибр), *охрана* (сопровождающие), *сторона* (фланг). Терминологический характер таких заимствований обеспечивает отсутствие бытовых ассоциаций, а значит, и неологичность таких обозначений. Нельзя не отметить и юмористический эффект, возникающий в «несобственных» условиях и контекстах употребления термина.

По количеству единиц-носителей метафорического образа нами квалифицированы развернутые метафоры: «Наивные люди дают нам возможность *перенести оборонительные сооружения*, направленные против них, на более *опасные участки*. За это мы испытываем к ним *фортификационную благодарность*» [1, с. 29], «... один из бойцов истребительного батальона лучше других говоривший по-русски, ... объяснил, что он пьет кровь *побежденного врага*, что раз уж он выпил эту кровь, немцам ничего не остается, как *сложить оружие*» [1, с. 330]. Последний пример взят нами из рассказа «Богатый портной и хиромант», в котором рассказывается о том, как абхазы затопили немцев в пещере, и оттуда полилась вода – символическая кровь, а солдат выпил этой воды. В метафорической цепочке выделяется исходная метафора «*перенести оборонительные сооружения*» и «*побежденного врага*» и метафорическая развертка.

По уровневой принадлежности таких единиц выделяются метафоризированные словосочетания: «Естественно было ожидать, что он за водкой пошлёт Кунту, но он послал меня. Я понял, что к *ключевым позициям своего хозяйства* он Кунту не подпускает» [1, с. 466], «Поэтому он сначала расширил

насколько мог эту *взлётную площадку*, а потом приобрёл себе земельный участок и стал строить собственный дом» [1, с. 288] и словесные метафоры: «– Ты сушёная змея, – повторил Бахут понравившееся ему определение и, радуясь, что он теперь *атакует* – ты жестокий! Ты своих детей ни разу на колени не сажал!» [1, с. 163], «... мы с ним схватились. К этому времени я уже был опытным и хладнокровным *бойцом*» [1, с. 39] (о драке с петухом).

В контекстуальном отношении данные метафоры являются замкнутыми, так как их ближайший контекст позволяет раскрыть их смысл. Приведем еще примеры, включающие метафорическое наименование: «В этой *чертовой жаровне* наши мальчики стоят по колено в огне, а что лошадь...» [1, с. 176]. Выражение «*чертова жаровня*» (линия фронта) имеет отрицательную эмоциональную окраску. Это выражение употребляется для обозначения понятия из области страшного, чудовищного. Отметим, что в этом случае метафора образована не на базе термина, а общеупотребительного слова. В основе следующего образного выражения «*грохочет война*» лежат звуковые ассоциации: «Наконец все замолкло, а потом стало слышно, как за перевалом отдалённо *грохочет война*» [1, с. 179]. **По степени устойчивости** связей между компонентами подобные словосочетания являются фразеологизированными. В первом все компоненты – носители метафорического образа; во втором носителем образа является только глагол *грохотать*. Подобные метафоры можно назвать корневыми, т. е. развивающимися в языке в зависимости от некоторого исходного образа, который несет энциклопедическую, культурно-национальную информацию.

Классификация метафор может быть связана с выявлением лексических групп, способных принимать переносные значения по **формулам метафорического переноса** «класс (значение А) > класс (значение Б)». На-

пример, «маневр > обманное действие»: «Однажды я видел, как ночью, возвращаясь домой, он перелезает через забор соседнего школьного двора... Но потом я догадался, что этот *маневр* был направлен и против ребят с улицы, чтобы и они думали, что он остался сторожить свои фрукты» [1, с. 290]; «перейти в наступление > нападать в споре»: «Нет, ты эндурец, – сказал Кязым, чувствуя, что теперь он может *перейти в наступление*, я один знаю, что ты эндурец» [1, с. 163]; «держат под прицелом > наблюдать, пристально рассматривать»: «Слава богу, ребята ничего не заметили. Они *держали под прицелом* улицу, а девушка как бы прошла над ними» [1, с. 553]; «маскироваться > притворяться»: «– Как дела? – вяло спросил я, понимая, что *маскироваться* дальше было бы еще глупей» [1, с. 556]; «враг > комар»: «Вот он, сладостный бальзам мести! Я размазываю, я втираю труп *врага* в рану, нанесённую им» [1, с. 43].

Одной из разновидностей метафоры, достаточно прозрачной в структурно-семантическом отношении, является генетивная метафора: «Мальчики вскочили на ноги и, подняв головы, искали в небе *одуванчики разрывов*» [1, с. 215], «Он попытался её обойти, но она (лошадь – прим. Ю. Жидкова) опять, не сходя с места и продолжая яростно щипать траву, направила на него *орудия своих задних копыт*» [1, с. 249], «Обычно, когда он приближался к городу, начинали полить зенитки, и видно было, как вокруг него вспыхивали *одуванчики взрывов*, а он шел и шел сквозь них, как замороженный» [1, с. 495], «Он это сказал тихим, бесцветным голосом, как бы стараясь сдерживать, насколько это возможно, *взрывную силу своей информации!*» [1, с. 269]. При этом слова-термины демонстрируют развитие смысловых вариаций, которые являются продолжением и развитием аспектов общезыковой значимости этих слов (*орудия, взрывная сила*). Или же основой образа становятся

ся зрительные ассоциации: *одуванчики*. Таков механизм создания метафоры: из разных логических классов берутся два разных предмета, которые отождествляются на основе общих признаков и свойств. И лексика военной тематики приобретает новое, контекстуальное значение, возникают своеобразные ассоциативные окказиональные связи, родившиеся в восприятии автора и возможные только в данной ситуации.

Метафора может накладываться на тропы других типов, осложняя их и усиливая эффект, ими производимый. Чаще других она накладывается на сравнение: «Я успел *переменить позицию и отступал* в сторону двери, прикрываясь табуреткой, как римлянин щитом» [1, с. 38], «Иногда мимо меня проходили небольшими группами местные сердцееды. Они хозяйственно оглядывали пляж, они изучали его, как полководцы рельеф местности, где вскоре предстоят великие битвы» [1, с. 472]. В этих примерах также наблюдается изменение предметной соотнесенности терминов, устанавливаются их новые связи, разрушающие ограниченные рамки профессионального терминопотребления.

Яркий экспрессивный эффект приобретает прием олицетворения лексических элементов военного тематического пласта, который имеет в языке достаточно устойчивую традицию. Терминам приписывается сема лица посредством сочетания их сантропоморфными метафорами [3, с. 500]. Военная техника наделяется свойствами людей: речь, чувства, движение. Приведем примеры подобной персонификации в художественном контексте: «...на Чернявской горе с каким-то запоздалым бешенством залаяли зенитки» [1, с. 215], «В промежутках между залпами высоко в небе продолжал зудеть «мессершмитт». Потом залпы совсем замолкли, а по небу все еще бегали прожекторные лучи, словно чувствуя свою вину за то, что не смогли остановить или во время заметить немецкого лётчика» [1,

с. 215]. В цитируемых примерах картины порождены стремлением усилить содержательное раскрытие термина художественными ассоциациями. Антропоморфная метафора принадлежит сфере компаратора (в данном случае человека). Метафоризации подвергаются только слова-параметры, так называемый олицетворяющий контекст. Термины же функционируют в своем номинативном значении. Нестандартность ситуации использования военной лексики и нестандартное взаимодействие с другими словами придает яркость и индивидуальность прозе Ф. Искандера.

Из всего сказанного делаем вывод, что военные термины в литературном произведении не распространяют знания и не передают их – это не является непосредственной задачей писателя. Специальные слова, попадая в художественное произведение, начинают употребляться как единицы вторичной номинации. Военная лексика в терминопотребляющей группе текстов утрачивает свои специфические черты и включается в процесс образно-переносного употребления, что обусловлено переосмыслением традиционных связей и актуализацией определенных элементов смысла. Отсюда и непредсказуемость образов, создаваемых на основе использования специальных слов. Использование военной лексики в образно-мотивированных конструкциях (метафорах) дополняется приемами олицетворения, сравнения.

Как сознательное, так и спонтанное использование специальных слов и словосочетаний в языке художественной прозы обогащает ее, открывает новые возможности для творчества, переводит военную лексику в иной стилистический ракурс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Искандер Ф. Избранное. – М., 1988. – 576 с.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
3. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигу-

ры. Терминологический словарь. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 940 с.

4. Русский язык: Энциклопедия / под. ред. Ю.Н. Караулова. – М.: Большая российская энциклопедия, Дрофа, 1997.

THE «WAR» METAPHOR AS A SPECIFIC PHENOMENON IN PROSE BY F. ISKANDER

Julia Borisovna Zhidkova

Military training center of the air force «Air Force Academy
named by professor N.E. Zhukovsky and J.A. Gagarin»
Voronezh, Russia

Significant attention is given to the functioning of terminology in fiction. Military terms are linguistic units, which have gained transferred meaning in literary works by F. Iskander and summarize the results of human consciousness. Military terms become figure of speech in literary works.

Key words: term; military vocabulary; metaphor; personification; secondary nomination; aesthetic function.

© Ю.Б. Жидкова, 2013

Рецензент:
доктор филологических наук Л.М. Кольцова

ЛИТЕРАТУРА

УДК 821.161.1

РИТОРИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ «ПИСЕМ О ПРОВИНЦИИ» М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА

Екатерина Юрьевна Садовская

кандидат филологических наук, доцент,

Военно-учебный научный центр Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,

г. Воронеж

e-mail: sadovsk@list.ru

Статья посвящена анализу риторической составляющей, элементы которой в совокупности с публицистикой и эпистолярным жанром составляют поэтику жанра «Писем о провинции» М.Е. Салтыкова-Щедрина.

Ключевые слова: жанр; очерк; эпистолярная литература; публичное выступление; антитеза.

Ведущим жанром творчества М.Е. Салтыкова-Щедрина является очерковый цикл. Очевидна очерковая основа и «Писем о провинции». Линейная композиция позволяет аргументировать публицистически акцентированную мысль автора. Как следствие, существенная ослабленность сюжета (развитие мысли предполагает описательность, изложение фактов, а не насыщенное действие) и отсутствие развернутой и разработанной персонажной системы: в очерке важна позиция персонажа относительно социальных вопросов, значит, возможна смена тем, обзор общественных проблем и тенденциозность изложения.

Следовательно, элементы публицистики в поэтике «Писем о провинции» очевидны, но жанровая природа произведения этим не ограничивается.

Для характеристики жанра произведения значимо авторское определение, о чем свидетельствует название цикла, а также структура текста, состоящая из 12 писем. Повествование ориентировано на потенциального со-

беседника, оно внутренне диалогично и насыщено обращениями к читателю (коррелируется с публицистичностью). Формальные признаки бытового эпистолярного жанра (обращение к адресату, содержание и завершение) для решения художественной задачи не существенны, поэтому отсутствуют. Писатель использует такие характерные особенности частного и художественного эпистолярного жанра, как свобода в выборе темы и стилистики повествования, содержательная универсальность, ориентация на адресата, неофициальность общения, эффект достоверности. Эти особенности сближают эпистолярный жанр с открытыми письмами, поэтику которых составляют элементы беллетристики, публицистики, эпистолярной литературы и риторики. «... Вся суть новой конструкции может быть в новом использовании старых приемов, в их новом конструктивном значении...» [4, с. 259].

Помимо публицистических и эпистолярных элементов произведение насыщено риторическими средствами,

поэтому подробнее рассмотрим последний компонент жанровой структуры «Писем о провинции».

Основная функция автора сводится к убедительному изложению точки зрения адресату. Поэтому создание эффекта достоверности становится способом убеждения, а автор писем [1, с. 128] является идеологом – пропагандистом.

У произведения коллективный адресат: социально активные члены общества. Но при этом художественно-публицистический текст предназначен для индивидуального прочтения, а один из принципов публичного выступления – принцип интимизации. Он предполагает создание эффекта обращения к отдельному адресату, вовлечение его в процесс общения, ожидание ответной реакции. Основная задача говорящего или, в данном случае, пишущего – создание диалогической ситуации, когда адресат вслед за автором проходит все этапы исследования и осмысления общественной проблемы. «Уровень соучастия способствует созданию длительного заинтересованного отношения к тексту, узнаванию в тексте «своего», «близкого»...» [2, с. 9].

Что касается особенностей структуры произведения, то к устойчивым жанровым элементам как писем, так и публичных выступлений относится обращение. «Читатель! Если вы когда-нибудь решитесь представить себе эту картину нашей провинциальной торговли и ремесленности, вам, наверное, сделается если не страшно, то тошно» [3, с. 306]. Кроме того, автор писем часто не отделяет себя от читателя «... знаем ли мы, что мы делаем и для чего делаем?...» [3, с. 267]. Риторический прием: собирательное «мы», объединяющее адресанта и адресата речи – создает эффект сопричастности и поддерживает публицистическую основу произведения: общность социальных проблем.

В основе композиции публичного выступления, как правило, находится

какая-либо риторическая фигура. Ведущим структурным принципом «Писем о провинции» является антитеза. Противопоставление основывается на двух композиционных принципах. Первый – социальное устройство провинции до и после реформы. Второй – провинция – столица.

Все устройство провинциальной жизни представляет собой антитезу рациональному социуму. В письмах это проявляется в подборе лексики для обозначения общественных явлений. Например, производительность – распорядительность. Историографы (дореформенные администраторы) убеждены, что производительные силы провинции неиссякаемы, а если вдруг они начинают оскудевать, то следует применить распорядительность, тем самым восстановив положение дел. «По мнению их, стоит человека высечь, чтобы из него полезло всякое изобилие плодов земных; стоит продать у человека корову или лошадь, чтобы у него сейчас же на место проданных явились две коровы и две лошади» [3, с. 263].

Следовательно, в основе мышления провинциальных администраторов – логическая ошибка, подмена понятий, сопоставление которых дает возможность читателю в этом убедиться. На первый взгляд противопоставлена деятельность двух лагерей – историографов (столпов) и пионеров (пришельцев). Если первые являлись дореформенными администраторами и «творцами истории», то вторые уже в пореформенный период стали претендовать на эту роль.

«Они (историографы – Е.С.) не видят – это правда; они не размышляют – и это опять правда» [3, с. 264]. Анализируя деятельность историографов, автор говорит, что они не способны извлекать из прошлого уроки, что они не могут осознанно и ответственно относиться к своим обязанностям. Вывод однозначен: историографы социально бесперспективны.

В общественном сознании перемены и реформы ассоциируются с обновлением, улучшением социальной жизни. Лексема «пионер» семантически близка словам названного ряда. Но практика ломает психологические стереотипы и языковые нормы. Очередные «пионеры» решительно приступают к действиям, что в социуме приравнивается к революции, вызывает сопротивление «обрабатываемых» и зависть потенциальных администраторов, которые стараются дискредитировать их деятельность. Поэтому все усилия пионеров сводятся к попыткам оправдаться и доказать, что они «...такие же историографы и столпы, как и все прочие» [3, с. 191].

Следовательно, значение слова «пионер» нивелируется. Сема «человек, идущий впереди» не актуальна. Лексемы «историограф» и «пионер» называют одну и ту же социальную группу, толкование слов происходит с помощью анализа явлений общественной жизни, антитеза оказывается ложной. Разница историографов – столпов и пионеров – пришельцев сводится только к методам работы. Если первые предпочитали «зубодробительную» практику, то вторые – более мягкие способы воздействия. «Как люди милые и образованные, они (пришельцев – Е.С.), конечно, не могут временами не озабочиваться известиями об успехах или неудачах Гарибальди, но ... прения такого рода занимают в их беседах место весьма ограниченное ... Их до такой степени поглощает забота о том, как бы послужить, услужить и заслужить...» [3, с. 195].

Аргументируя свою точку зрения, писатель параллельно создает аллегорические картины. Он сопоставляет пионера со щукой, которая заглатывает все, не заботясь о пропорциональности и целесообразности. Обыватель предстает в виде чибиса (кулика) или мелкой рыбешки. Первый живет в болоте (традиционный образ застоявшейся жизни) и никак не реагирует на

происходящее в общественной жизни. Второй – речной обитатель, его заботит только собственное самосохранение, поэтому во время щучьего жора, он прячется в норе. Оба образа отражают социальную пассивность обывателя и иллюстрируют рассуждения автора, делая их более наглядными, значит, запоминающимися и эффективными с точки зрения публичной речи.

Таким образом, с помощью антитезы автор писем доказывает, что так называемый разлад в обществе не представляет собой действительно существующей социально значимой проблемы.

В одном из писем объясняется причина специфической провинциальной атмосферы. Каждый маленький город представляет собой замкнутое пространство, в котором все «тутошнее», все «свое». «Впереди у него (путешественника – Е.С.) есть *свое* место, с *своим* неудобным для обитания домом, с *своей* несъедобною провизией, со *своими* тараканами, клопами и прочею нечистью. Зачем же ему заглядываться на *чужую* нечисть?» (курсив М.Е. С-Щ.) [3, с. 325]. Не представляют интереса быт, нравы, устройство и архитектура не потому, что есть свое и оно важнее, а потому, что оно аналогично в своей неустроенности. Оппозиция «свое – чужое» является таковой только на первый взгляд. На самом деле все провинциальное пространство тождественно.

Это положение иллюстрируется с помощью образа провинциального города. Описание Глупова построено на антитезе, усиленной гиперболой и иронией. Контрастны ожидания, основанные на предварительных сведениях о маленьких провинциальных городах, их амбициях, и реальность. «Мы много наслышаны о Глупове из газет. В прошлом году он устроил такую иллюминацию (не пожар, а настоящую иллюминацию ...), от которой было небу жарко...» [3, с. 292]. В действительности «те же бревенчатые домики, покрытые

соломой, тот же навоз, те же покачивавшиеся столы, и вдруг ряд каких-то странных построек, не то будок, не то шалашей. Это центр города («le Kremlin», как выражаются историографы)...» [3, с. 293]. Это описание может относиться не только к Глупову, но и Соломенному, Навозному, Мякинному, Полоумнову. Автор подчеркивает типичность подобного города: «... если Глупов не черноземный, а промышленный» [3, с. 293]. Следовательно, провинциальное пространство едино.

Темой «Писем» становится также соотношение столичного и провинциального социума. «...Столичное общественное мнение все еще смотрит на провинцию как на какой-то придаток» [3, с. 258]. Такого же мнения придерживаются и провинциалы: «сами провинциальные обыватели, по-видимому, совершенно искренно убеждены, что провинция не что иное, как придаток, и это самое приличное для нее положение» [3, с. 259].

Автор констатирует абсолютную социальную несамостоятельность провинции. «... Нет у нее главного условия, которое необходимо для жизни деятельной и полагающей почин, – нет самосознания, а следовательно, нет и слова для выражения его» [3, с. 260].

Для подкрепления этой мысли использован образ. «Жизнь обновилась, но по поводу этого обновления провинция не выказала ни малейшей инициативы. Мало того: это обновление потребовалось в нее *вводить* (курсив М.Е. С-Щ.) точно таким же порядком, как вводится, например, шестипольное хозяйство вместо трехпольного... Земля непосредственно не возражает против нововведений, но и не содействует им... То же самое можно сказать и относительно провинции...» [3, с. 260].

В «Седьмом письме» в очередной раз автор параллельно использовал два способа преподнесения информации: логический и образный, что усиливает воздействие на адресата.

Итак, провинциальная жизнь подчинена административной «распорядительности» извне, по-прежнему нет предпосылок для самостоятельного развития. В данном случае антитеза, в основе которой сопоставление столицы и провинции, отражает реальность и подчеркивает неоправданную разность устройства российского общества.

Оппозиция *столица – провинция* характеризуется не столько материальными условиями жизни (хотя это, конечно, справедливо), сколько отличиями мышления провинциала и столичного жителя, специфичностью провинциальной атмосферы. Иллюстрирует это положение пример попыток акклиматизации столичных жителей в провинции. Подчеркивается, что этот процесс нельзя назвать механическим перемещением из одного топоса в другой. «Водворение» происходит «... со всеми нравственными последствиями: с укрощением, стушевкою и акклиматизированием. Сталкиваются два элемента, ничего до сих пор друг о друге не знавшие...» [3, с. 326].

Пространственный принцип классификации населения является определяющим.

Примечательна форма *акклиматизируемые*. Страдательная форма причастия подчеркивает вынужденность процесса. Попытки принять новые условия жизни не дают результатов, настолько существенна разница в мировоззрении антагонистов. Поэтому роль просветителя и популяризатора обречена на провал и вызывает негативную реакцию *тутошних*. Автор подчеркивает стереотипность и косность мышления: провинция понимает, что устройство ее жизни далеко от разумного, но ждет «избавления» извне.

Рассуждения автора, подкрепленные примерами, резюмируются следующим: можно улучшить материальные условия жизни провинции, и это необходимо. Но существенных изменений не может быть без осознанного отношения к существованию социума.

«Грады и веси продолжают процветать: некоторые из них постепенно познают пользу употребления картофеля, другие – постепенно же привыкают к мысли о необходимости оспопрививания и проч. Но нигде, наверное, не скажется потребность освобождения мысли, того освобождения, без которого немислимо никакое умственное и материальное совершенствование» [3, с. 339].

С помощью антитезы автор писем не только иллюстрирует существенные различия провинциального и столичного пространства, но и указывает их основную причину.

В «Письмах о провинции» сопоставляются не только столичное и провинциальное пространство и поколения администраторов, но и основные социальные классы российского общества того времени: образованное меньшинство (преимущественно дворянство) и подавляющее большинство (в основном, крестьянство).

Авторская позиция выражена предельно четко. Русский мужик беден не столько материально, сколько «сознанием бедности» [3, с. 248]. Хотя именно материальные сложности, повседневность и изнурительность которых сложно представить себе образованному меньшинству, создают порочный круг, из которого невозможно вырваться и сколько-нибудь приблизиться к решению других вопросов. Автор утверждает, что в основе антитезы *мужик – образованный человек* – внешние условия жизни. Контраст существования настолько велик, что обе стороны не в состоянии понять «чужие» реалии. Подчеркивается взаимозависимость социальных групп, необходимость и закономерность создания и поддержания некоего баланса в обществе «... как бы мы ни были развиты и обеспечены, мы все-таки до тех пор не получим возможности быть нравственно-покойными и покуда все, что нас окружает, не придет хотя бы в некоторое с нами равновесие относительно материаль-

ного и духовного благосостояния» [3, с. 255].

Но в реальности попытки сближения с народом носят поверхностный характер. «...Все мы твердо знаем, сколько было тут высказано чувствительных и, пожалуй, даже искренних слов, сколько было приедено прекраснейшей провизии и выпито вина, вина, вина... И все мы никакого другого чувства из этих торжеств не вынесли, кроме самого тяжелого» [3, с. 259]. Каламбур с использованием омоформ (вина – вина) в контексте имеет трагично – иронический характер, свидетельствующий о безуспешности попыток сближения с народом. В этом случае риторика бесполезна, даже если она искренняя. Абсурдность сложившегося положения подчеркивается выбором средств языка: контрастное соединение в одном контексте стилистически различных слов. «Зрители, присутствовавшие при речах, которые впору произнести иному влюбленному, не успевали опомниться, как уже повсюду усматривали одни *объедки*. *Омужиченные* благородные *ораторы* удалялись *предаваться* новым *вдохновениям*; *облагороженные мужики* уходили *восвояси*, мечтая о том, какого нового *пришибания* следует ожидать от разыгравшихся *ораторов*» (курсив – Е.Ю. Садовская) [3, с. 256].

Воздействие на читателя усиливают: повтор («истинная истина»), обращения («опомнитесь, милостивые государи!»), эпифора («... в этой стране есть правосудие, но оно отправляется в пьяном виде; есть армии, но они защищают отечество в пьяном виде; есть администрация, но она повелевает в пьяном виде...» [3, с. 244], риторические вопросы («... представьте себе страну, которой жители поголовно пьяны ... - какое будущее может ожидать такую страну?» [3, с. 244] и риторические восклицания («удивительно, как только бог грехам терпит!» [3, с. 244].

Таким образом, антитеза становится ведущей композиционной риторической фигурой, которая позволяет сопоставить общественные явления и показать их различие (столица – провинция) или подчеркнуть их сходство (единство провинциального пространства; тождественность до- и пореформенных администраторов), но в любом случае обнажить суть явления.

Поэтика произведений Салтыкова-Щедрина представляет собой сочетание различных жанровых форм. Так, в «Письмах о провинции» достаточно самостоятельные очерки, предназначенные для журнала, группируются в цельные с точки зрения и содержания, и структуры циклы. Элементы очеркового цикла сочетаются с составляющими эпистолярия и риторическими приемами. Структурные признаки письма выполняют в основном конструктивные, композиционные функции, они разграничивают тематически и содержательно законченные письма и ориентируют читателя на восприятие определенного эстетического объекта с известной структурой и стилистикой. Салтыкову-Щедрину важна

тематическая «универсальность», свободная композиция, стилистическая разнородность – все, что позволяет оперировать материалом. Риторические фигуры (среди которых доминирует антитеза) помогают создать эффект сопричастности, соавторства в формировании осознанного отношения к действительности, которое проявляется в создании дискуссионного идеологического художественно-публицистического текста и активном отклике на него.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Межевая М.Н. «Письма о провинции» Салтыкова-Щедрина // Труды молодых ученых. Выпуск историко-филологический. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1964. – С. 125-132.
2. Прозоров В.В. Проблема читателя и литературный процесс в России XIX века. Автореф. дисс. ... д. филол. н. – Л., 1979. – 27 с.
3. Салтыков-Щедрин М.Е. «Письма о провинции» / Собрание сочинений: В 20 т. – 1969. – Т. 7. – С. 187-339.
4. Тынянов Ю.Н. О литературной эволюции / Поэтика. История литературы. Кино. – М.: Наука, 1977. – С. 270-281.

RHETORICAL COMPONENT OF THE «LETTERS TO THE PROVINCE» M.E. SALTYKOV-SHCHEDRIN

Ekaterina Yurievna Sadovskaya

Military-educational scientific center of air forces
of the «Military-air academy named prof. N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin»,
Voronezh, Russia

The article is devoted to the analysis of the rhetorical component which elements in aggregate with journalism and epistolary literature make genre poetics «Letters to the province» M.E. Saltykov-Schedrin.

Key words: genre; sketch; epistolary literature; public speaking; the antithesis.

© Е.Ю. Садовская, 2013

Рецензент:
доктор филологических наук, профессор А.С. Крюков

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376.58

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ И ДЕТЯМ

Наталья Сергеевна Алпатова

кандидат социологических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»,
г. Волгоград
e-mail: alpatova_n@mail.ru

Ирина Васильевна Понькина

заведующая отделением профилактики безнадзорности несовершеннолетних,
Государственное казенное учреждение социального обслуживания
«Ворошиловский центр социальной помощи семье и детям»,
г. Волгоград
e-mail: irina81_08@mail.ru

Освещена проблема профилактики отклонений в поведении детей и подростков. Проанализирован опыт воспитательно-профилактической работы с несовершеннолетними с отклонениями в поведении в условиях государственного казенного учреждения социального обслуживания «Ворошиловский центр социальной помощи семье и детям».

Ключевые слова: воспитание; профилактика; отклоняющееся поведение; девиации; несовершеннолетние.

В условиях современного российского общества отклоняющееся поведение несовершеннолетних приобрело черты массового явления, отличающегося устойчивыми тенденциями роста. Отклоняющееся поведение, понимаемое как поведение, противоречащее принятым в данном обществе нормам, имеет многофакторную причинную детерминацию, носит двойственный и противоречивый характер [1]. Опыт практической работы показывает, что наиболее распространенными видами девиаций среди несовершеннолетних являются: табакокурение, агрессивное поведение, бродяжничество, алкого-

лизм, наркомания, преступность. К основным причинам отклоняющегося поведения несовершеннолетних можно отнести: неблагополучие семейных взаимоотношений, ошибки семейного воспитания, трудности в обучении, конфликты с педагогами, сверстниками, незанятость полезными видами деятельности, неумение организовать свой досуг, уход в асоциальные компании и др.

Тревожные тенденции роста девиаций диктуют необходимость проведения воспитательно-профилактической работы с несовершеннолетними с отклонениями в поведении. Рассмотрим

опыт воспитательно-профилактической работы в условиях государственного казенного учреждения социального обслуживания «Ворошиловский центр социальной помощи семье и детям», именуемого далее Центр.

Воспитательно-профилактическая работа с несовершеннолетними с отклонениями в поведении осуществляется специалистами Центра на основании следующих нормативно-правовых документов: Конвенции о правах ребёнка (1989 г.), Конституции РФ, Федерального закона от 24.07.1998 № 124-ФЗ (в ред. 03.12.2011) «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ», Федерального закона от 24.06.1999 № 120-ФЗ (в ред. 03.12.2011) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», Закона Волгоградской области от 31.10.2002 № 748-ОД (ред. от 24.02.2010) «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Волгоградской области», Постановления Главы Администрации Волгоградской обл. от 08.04.2003 № 259 (ред. от 14.05.2010) «Об утверждении Положения о едином банке данных Волгоградской области о семьях и несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении».

В условиях Центра воспитательно-профилактическая работа с несовершеннолетними, склонными к асоциальным поступкам и противоправному поведению, осуществляется в рамках следующих социально-воспитательных программ: «Здоровье – это модно», «Школа добровольца».

Программа «Здоровье – это модно» реализуется с 2011 г. и направлена на формирование навыков здорового образа жизни и профилактику девиантного поведения детей и подростков. Данная программа включает следующие направления работы:

- проведение занятий, направленных на профилактику девиантных форм поведения с детьми и подростками на базе общеобразовательных

учреждений Ворошиловского района г. Волгограда;

- организация на базе Центра просмотров и обсуждений фильмов, пропагандирующих ценности и культуру здорового образа жизни с учащимися общеобразовательных учреждений Ворошиловского района г. Волгограда и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении;

- проведение просвещения и психолого-педагогического консультирования семей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, по месту их проживания.

Целевую группу программы составляют: дети и подростки в возрасте от 7 до 16 лет, проживающие в Ворошиловском районе г. Волгограда и обучающиеся в общеобразовательных школах района; родители, имеющие детей от новорожденных до старшего подросткового возраста, проживающие в Ворошиловском районе г. Волгограда; семьи, находящиеся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении.

Одним из наиболее востребованных направлений программы является просмотр и обсуждение документальных и художественных фильмов на базе Центра. Так, в первом полугодии 2012 г. фильм «Черная полоса», направленный на профилактику наркомании в подростковом возрасте, посмотрело 395 учащихся образовательных учреждений Ворошиловского района г. Волгограда.

Программа «Школа добровольца» реализуется с 2009 г. Целью программы является подготовка волонтеров к социально-значимой деятельности по пропаганде здорового образа жизни и профилактике девиантного поведения. Основными направлениями программы являются:

- профилактика девиантного поведения подростков на базе общеобразовательных учреждений Ворошиловско-

го района г. Волгограда;

– уличная работа по профилактике безнадзорности несовершеннолетних в каникулярный период;

– пропаганда здорового образа жизни в младшем школьном возрасте на базе общеобразовательных учреждений Ворошиловского района г. Волгограда;

– организация досуга детей и подростков;

– просветительская работа по вопросам воспитания детей из семей, находящихся в социально опасном положении.

Помимо реализации социально-воспитательных программ в Центре регулярно проводятся профилактические акции, выездные заседания детской общественной приемной для несовершеннолетних. Так, в марте-апреле 2012 г. специалисты Центра участвовали в выездных заседаниях детской общественной приемной для несовершеннолетних «Недетский вопрос» на базе МОУ СОШ № 77 и № 130 Ворошиловского района г. Волгограда.

Кроме того, специалистами Центра в течение первого полугодия 2012 г. в рамках межведомственного взаимодействия были проведены классные часы по профилактике девиантного поведения с учащимися общеобразовательных школ: СОШ № 77, гимназия № 4. В ходе проведения данных мероприятий было охвачено 195 несовершеннолетних учащихся. Во втором полугодии проведены «Уроки здоровья» в младших классах с демонстрацией кукольных спектаклей. Общий охват учащихся младшего школьного возраста составил 217 человек.

В рамках дней профилактики правонарушений была проведена воспитательно-профилактическая работа на базе 9 общеобразовательных учреждений Ворошиловского района г. Волгограда: МОУ СОШ № 14, 21, 48, 53, 77, гимназий № 4, 5, 6, ГС (к) ОУ «Волгоградская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат

VIII вида № 1». Всего в ходе проведенных мероприятий было охвачено 877 несовершеннолетних.

В течение года в Центре проводятся культурно-досуговые мероприятия, посвященные празднованию Дня семьи, Дня Матери, Дня Отца, Дня Победы, Дня защитника Отечества, и т. д., с целью помочь детям и подросткам осознать значимость своей личности, раскрыть внутренний потенциал, преодолеть трудности в общении со сверстниками через занятия творческой деятельностью, через положительные эмоции и впечатления. Организуются и проводятся конкурсы детских рисунков, семейные вечера, беседы, круглые столы, поездки в кинотеатр, исторические места, музеи.

Важно отметить, что в организации и проведении воспитательно-профилактической работы с детьми и подростками с отклонениями в поведении, активно участвуют студенты, обучающиеся по специальности «Социальная педагогика», факультета социальной и коррекционной педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. В рамках прохождения учебной и производственной практики, с целью приобретения опыта самостоятельной профессиональной деятельности в работе с различными категориями детей и семей, студенты совместно со специалистами центра проводят следующую воспитательно-профилактическую работу:

– диагностику – изучение личности несовершеннолетних, их склонностей, интересов, приоритетных жизненных ценностей с целью оказания помощи и поддержки в нравственном саморазвитии и самоопределении;

– проведение занятий по саморазвитию детей и подростков с целью изучения ими собственных волевых качеств, нравственных убеждений;

– изучение традиций и обычаев народов мира, своей страны, города, в котором проживают;

– изучение традиций своей семьи, школы;

– посещение театров, музеев, выставок, обеспечивающих встречу детей и подростков с духовно-нравственными и эстетическими ценностями своего города;

– формирование нравственных ценностей детей и подростков на основе их знакомства с правилами нравственного поведения в процессе выбора нравственных поступков и действий, анализа различных жизненных ситуаций;

– консультативная и просветительская работа с родителями и т. д.

Воспитательно-профилактическая работа с несовершеннолетними с отклонениями в поведении предполагает широкое использование мини-лекций, дискуссий, сюжетно-ролевых игр, занятий с элементами тренинга, технологий планирования, подготовки, реализации коллективных творческих дел и т. д., которые проводятся в индивидуальной и групповой форме. Полученные детьми и подростками навыки могут использоваться на практике в

различных жизненных ситуациях, что позволит проявить себя в разных видах социально-полезной деятельности, научиться находить альтернативу социально-неодобряемому поведению, реализовать свой творческий потенциал.

Таким образом, воспитательно-профилактическая работа по предупреждению отклонений в поведении несовершеннолетних в условиях Центра осуществляется в тесном взаимодействии с институтом семьи, общеобразовательными учреждениями всех видов, учреждениями досуга через реализацию социально-воспитательных программ, вовлечение в коллективные виды деятельности, самовыражение, демонстрацию и разъяснение позитивных образцов поведения, организацию «ситуаций успеха».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Евдокимова Т.Г. Современные тенденции и особенности девиантного поведения подростков (региональный аспект): Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Уфа, 2009. – 23 с.

EDUCATIVE AND PREVENTIVE WORKING WITH MINORS WITH BEHAVIORAL PROBLEMS IN THE CENTER OF SOCIAL CARE FAMILY AND CHILDREN

Natalia Sergeevna Alpatova

Candidate of Social Sciences, Associate Professor,
Federal state budgetary educational institution of the higher vocational training
«The Volgograd state socially-pedagogical university»,
Volgograd, Russia

Irina Vasilyevna Ponkina

Department Head prevent child neglect, public state institution of social service
«Voroshilovsky center of the social help to a family and children»,
Volgograd, Russia

The problem of prevention of deviations in behavior of children and teenagers is shined. Experience of educational and preventive work with minors with deviations in behavior in the conditions of the public state institution of social service «the Voroshilovsky center of the social help to a family and children» is analysed.

Keywords: education; prevention; deviating behavior; deviations; minors.

© Н.С. Алпатова, 2013

© И.В. Понькина, 2013

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор М.В. Савин

УДК 39

ЭТНОСОЦИАЛЬНО-РОЛЕВОЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ СУБЪЕКТА ЭТНОСА

Роза Мукантаевна Айтжанова

кандидат педагогических наук, доцент,

Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова,
г. Караганда, Республика Казахстан,
e-mail: rozaaitzhanova@mail.ru

Айгерим Нурболовна Бейсенова

магистрант,

Карагандинский государственный университет им. академика Е.А. Букетова,
г. Караганда, Республика Казахстан,
e-mail: aigo87@mail.ru

В статье авторы обращаются к проблеме познания сущности человека как био-психосоциально космической системы. В качестве важнейшего фактора этнической социализации личности авторы выдвигают этносоциально-ролевой подход.

Ключевые слова: этнос; этническая культура; этническое самосознание; этническое воспитание.

Развивая идею социально-ролевого подхода в воспитании Н.М. Таланчука, К.Ж. Кожахметова при определении сущности этнического воспитания вводит в научный оборот понятие этносоциальных ролей. Ученый утверждает, что реализация этносоциально-ролевого подхода к воспитанию дает реальную возможность возродить систему этнического воспитания. Идея этносоциально-ролевого подхода заключается в приобщении человека с ранних лет к выполнению социальных ролей. Благодаря им человек как представитель этноса проходит в своем развитии несколько ступеней этнизации, так как каждая этносоциальная роль представляет собой своеобразный пакет заданных качеств личности. В этом смысле становление человека есть динамическое освоение системы этносоциальных ролей, что в конечном итоге является показателем уровня его сформированности как субъекта этноса. Объективная характеристика готовности и способности человека полноценно выполнять этносоциальные роли является критерием этнической воспитанности [1, с. 368].

Основной задачей в воспитании жизни – это не только участие в мировой планетарной проблеме общества, но и участие космических глобальных процессах.

В жизненном пространстве человека надо понимать как одно целое связанное со всем миром, а также понимать человека не только частью земного шара, но и частью космоса. Такое обобщение при рассмотрении теории полюсно-полевой жизнедеятельности человека имеет будущее. Его значение – на данный момент в гипотетических пояснениях. В основном человек живет в 4 измерениях: биологическое, психологическое, социально-технологическое и природно-космическое.

Биологическая точка зрения характеризует физиологические особенности «души-тела» человека, его вхождение в мир живых организмов.

Психологическая точка зрения – характеризует психологические процессы встречающиеся в жизни, психику (сознательное и бессознательное) присутствующую не только человеку, но и другим живым существам.

Социально-технологическая точка зрения характеризует его отношение к историческим процессам, миру техники, научно-техническому процессу, социальным (общественным) и технологическим измерениям жизни.

Природно-космическая точка зрения определяет связь человека со всей природной средой, мировыми процессами.

Человек показанный философами – целостная био-психо-социальная природная космическая система. Согласно этой теории, в будущем полюсно-полевая теория при создании педагогической теории будет основой философического познания жизни человека.

Обучение и воспитание, направленное на подготовку человека к жизни в полюсной жизнедеятельности, осознанно принимая на себя бытовые противоречия, будет обучать нахождение жизненного пути. Сейчас в теории и в практике такое направление не предусмотрено.

Собственные источники развития, влияющие на характер и поведение человека, не подчиняющиеся ни к чему, рассмотрены в трех таких отраслевых выводах: свои обязанности, свои механизмы, свой характер.

В этих трех сборных единицах сформировался источник развития человека и саморазвития человека. Здесь всегда живут и борются три силы таких как «могу сделать», «мне нужно», «должен». Связано с очень высоким и очень низкими развитиями характера субъекта в какой-то области. Этот раздел можно показать в виде структурной пирамиды:

1. Внизу основная биологическая часть («могу сделать»);
2. В середине психологическая часть («мне нужно»);
3. В самом верху социальная часть («должен»).

Темперамент является важным структурным разделом отрасли биологии (в том числе состояние). Темперамент оставляет свой след в характере

человека и в примере самовыдвижения интенсивной конфигурации. В процессе жизни темперамент не меняется, а также, как сильная неподвижная опора обеспечивая постоянство и умеренность, волю к жизни, берет на себя ношу «всех уровней». Это наше врожденное качество. Единственное, что может сделать преподаватель это развитие здоровья души и тела воспитуемого. Психическое чувство человека как его внутренний мир и внутренние ценности, а также ценное для него «Я» будет опорой для биологической стены. Здесь играют роль причины при создании таких внутренних процессов как самопоказ, самоопределение, самоисполнение, врожденные и приобретенные желания, нужды, причины, интерес и чувства.

В определении психического состояния, формировании характера и развитии психики человека важна степень удовлетворенности био-психо-социальных нужд (самозащита, признание, самоопределение). Насколько полно и хорошо выполнены перечисленные нужды связаны с взаимоотношением субъекта и его «Я-заключением». Психическая основа человека, определяющая его обширную часть характера – «Я-заключение». В его подходящем и не подходящем «Я-облике» находится наше тайное: характер, героические поступки и подлые предательства. «Я-заключение» формируется с первых дней жизни человека, и изменить его очень сложно. В этом процессе важно место воспитания.

В конце концов, социальная отрасль как взаимоотношение с окружающей средой приспособляется к психическому «разделу», руководит в виде отношения-доверия к миру, мировоззрения, идей к действию и осознанному выводу человека. Этот раздел состоит из названия «Личность». Это как говорил в свое время К. Маркс «собрание всех общественных взаимоотношений». Рождается человеком, формируется как личность с помощью своих сил

и трудолюбия. Поэтому мы должны воспитывать, развивая его природный талант и способность, индивидуальность.

С раскрытием сущности понятия «этносоциальная роль» связано понятие «обычай». Обычай – «как простые, стереотипно повторяющиеся общественные отношения, в которых детально регламентируются действия» [2, с. 267]. Хотя внешне они могут показаться простыми, в «ядре» этих действий заложено правило, норма, в соответствии с которой осуществляется взаимодействие, отношение. Отсюда и выражение «этика невестки», «этика мальчика», «этика девочки», когда в обычае, в простых общественных взаимоотношениях соблюдается заложенное в них правило. («Невестка»-«свекровь»; «невестка» во взаимоотношениях с младшими братьями и сестрами мужа – выступает уже в роли «снохи». Тут уже у нее несколько иные функции. Формула взаимодействия в обычае следующая: «сноха – золовка», «сноха» – «деверь»).

Поэтому реализация этносоциально-ролевого подхода к воспитанию, на наш взгляд, дает возможность возродить систему этнического воспитания. (Если воспитание с использованием обычаев, обрядов, а также традиций, связанных с народными семейными, праздниками, больше относится к функции семьи, то воспитание на прогрессивных традициях казахского народа, ориентированных на воспитание любви к Родине, почитанию старших, воспитание на трудовых традициях, больше относится к функции школы. Однако надо учесть, что в жизни они тесно между собой переплетены, механически их нельзя отделить, важно понять истинное их воспитательное предназначение, и только с этих позиций реализовать их. Если этот обряд, обычай, традиция в воспитательном плане естественнее осуществлены в условиях семьи, рода, аула, то задача педагогов разъяснить их воспитательный смысл родителям, привлечь знающих,

мудрых бабушек, дедушек. А если реализация идеи требует его этнопедагогической «инструментовки», безусловно в педагогическом плане осмысления, проектирования и реализации, то это, конечно, должно осуществляться педагогами.

Анализ обычаев и их воспитательной функции показывает, что именно они являются основным средством этнизации или, как говорят зарубежные ученые, «инкультурации» детей на первоначальном этапе формирования их национального сознания. Но этот процесс осложняется тем, что он идет параллельно с воспитанием общества, как объективным общественно-педагогическим явлением, воспитанием в узком смысле как целенаправленным процессом социального формирования и социализации. Поэтому осуществление этнического воспитания как целенаправленного формирования субъекта этноса в их диалектическом единстве требует использования этнопедагогических средств. Это, на наш взгляд, этносоциально-ролевой подход в воспитании, сущность которого заключается в приобщении с ранних лет к выполнению этносоциальных ролей и продолжении их на протяжении всей жизни. Основное средство – обычай, содержание этносоциальной роли. Здесь мы исходим из важнейшего постулата казахского народа, основанного на идее «У парня есть три сферы родственных отношений», а также из самих функций народных знаний (с учетом их воспитательного значения мы их относим к этнопедагогическим), выполняющих роль формирования отношений к объектам окружающей действительности. Согласно нашему концептуальному подходу, каждый человек как представитель этноса в своем развитии проходит несколько ступеней этнизации (инкультурации), благодаря освоению этносоциальных ролей. Каждая этносоциальная роль своего рода «пакет» заданных качеств личности, как представителя данного этноса и функций, как обязанностей,

связанных с выполнением данной роли. В обоснование своей идеи об этносоциально-ролевом подходе в воспитании мы взяли за основу идею «социально-ролевого подхода» Н.М. Таланчука [3, с. 47].

Казахский народ – один из тех, который ценит и дорожит родственными отношениями, основанными на имплицитной концепции воспитания казахов. Таким образом, каждое отношение, имеет свое негласное обоснование, заложенное в определенных нормах взаимоотношений (обычаях, традициях), предполагает определенную последовательность тех или иных действий, их внешнее проявление через обряд, ритуал. То есть, родственные формы связей – это своего рода этносоциальные роли, которые проявляются через родственные отношения, в строгом соответствии с функцией реализуемой роли.

Таким образом, в аспекте этнического воспитания, развитие личности как субъекта этноса есть ее формирование в процессе жизнедеятельности и динамического освоения системы этносоциальных ролей в течение жизни. Показателем гармоничности развития личности как субъекта этноса является степень освоения ею системы этносоциальных ролей в соответствии с возрастом и полом, в диалектическом единстве с системой социальных ролей в обществе, в трудовом коллективе как гражданина, семьянина, труженика.

Таким образом, этническое воспитание – это целенаправленное регулирование освоения личностью системы этносоциальных ролей.

Формирование личности, в данном контексте, есть процесс и результат ее развития, ядро которого составляет освоение социальных ролей в диалектическом единстве с системой этносоциальных ролей. Процесс освоения или выполнения той или иной этносоциальной роли – есть интегративная характеристика развития личности. Она достаточно объективна, так как «освоение» и «выполнение» этносоциаль-

ных ролей – это единство всех сторон и проявлений личности – рационального, эмоционального, волевого, нравственного, эстетического, практического начал. Здесь все сливается в единое целое: и намерение, и побуждение, и действие, и результат. Таким образом, критерием этнической воспитанности личности является объективная характеристика ее готовности и способности полноценно выполнять определенную этносоциальную роль [4, с. 272].

В условиях возрождения казахского этнического воспитания роль этносоциально-ролевого подхода к воспитанию поистине непреложна. В настоящей работе поднимаем эту проблему на уровень постановки вопроса, не углубляясь в ее детали. На ней акцентируем внимание по той причине, что система этнического воспитания так или иначе есть предмет казахской этнопедагогики. В этой связи, обычаи, традиции, обряды и ритуалы – это средства этнического воспитания, которые ждут своих исследователей, именно в данном контексте. Таким образом, этносоциально-ролевой подход к воспитанию и есть комплексное средство казахского этнического воспитания, имеющее свою естественную основу – у казахов родственные связи сохранились и имеют большое влияние на этническое воспитание:

– национальный этикет, как форма общения казахов, изначально связан с этносоцио-ролевой ориентацией, поэтому человек, который хорошо освоил этносоциальные роли, может чувствовать себя комфортно в любой среде, он в коммуникативном плане имеет ориентир общения и поведения, этносоциальная роль – это, своего рода, комплекс норм поведения и общения, визитная карточка человека, владеющего данной этносоциальной ролью;

– каждый человек – член этноса по рождению;

– у каждого человека, представителя этноса, существуют три сферы родственных связей:

а) родственники по линии отца;

- b) родственники по линии матери;
- c) родственники по линии мужа или жены.

Мы обращаем внимание на этносоциальные роли потому, что в условиях возрождения этнической культуры дети должны впитывать в себя этот дух родства, присущий казахам изначально. Особенно когда речь идет о национальном единении.

«К осознанию себя: кто я? Каковы мои функции? Какова моя миссия? – осознанию своих обязанностей, ответственности перед другими ребенок подходит постепенно, осознавая сущность своей этносоциальной роли. Каждая роль – сын, единственный сын, первенец, средний сын, младший – это не просто определения очередности, кто за кем родился. Это своего рода мера ответственности, которая на него возлагается: сын – он ответственен за всех своих младших братьев и сестер». У кого есть старший брат – у того есть «ворот», в смысле заслона, защиты. Большая ответственность лежит на младшем сыне – он будущий хозяин большого отчего дома, он основной наследник достояния отца. Вообще казахи придавали большое значение рождению сына. Это сложилось издавна, когда рождение сына ассоциировалось с продолжением рода, силой, доблестью, мужеством, независимостью семьи. В настоящее время возлагать ответственность на сыновей в умножении достатка, чести семьи – у казахов в большей мере сохранилось. Желательно было бы эту традицию возродить, укрепить и передавать следующим поколениям [5, с. 67].

Большая ответственность у казахов лежит на снохе. Воспитывая дочерей, стремились подчеркнуть особенную роль дочери. Дочь казаха! Это – не просто воспитание какого-то особого почтения к девушкам-казашкам. Эта социальная роль несла в себе живой источник жизни, суть которой удивительно точно выражена в словах Платона: «Если хотите защитить отчизну – воспитывайте сыновей, если

хотите защитить нацию – воспитывайте дочерей!». Поэтому дочери казахов воспитывались в атмосфере особой нежности, любви, благоговения.

Еще будучи в отчем доме, дочери вникали в сущность своей будущей роли «невестка», осваивая круг обязанностей, необходимых для роли старшей невестки или самой младшей невестки, или жены единственного сына. Девушка психологически готовилась к тому, что будет делить с мужем обязанности по заботе за родителями.

Вникнуть в сущность этих ролей помогали многочисленные обычаи и традиции, выработанные народом на протяжении столетий.

Познавая этносоциальную роль, ребенок постепенно с переходом от одной возрастной ступени к другой, соответственно переходит от одной этносоциальной роли к другой. Хотя не всегда они строго соответствуют друг другу: возраст – этносоциальная роль, так как в зависимости от индивидуальных особенностей личности кто-то достигает социальной зрелости раньше и создает семью, переходя тем самым в новый этносоциальный статус, кто-то позднее [6, с. 448].

С педагогической точки зрения, этносоциально-ролевой подход играет важную роль именно в осуществлении этнического воспитания. Концепция социально-ролевого подхода К.М. Таланчука, безусловно, неоспорима в осуществлении комплексного подхода к воспитанию. Потому что, используя идею социально-ролевого подхода в изучении особенностей и сущности этнического воспитания у казахов, мы наглядно убедились в том, что у казахов эта идея этносоциально-ролевого подхода давно в действии и имеет свои положительные результаты. Задача этнопедагогов – глубже исследовать воспитательные возможности этносоциальных ролей, их связь с конкретными традициями и обычаями. Эта проблема ждет своих исследователей.

Этносоциально-ролевой подход в воспитании в современной казахской

школе особенно необходим. Если исходить из требований комплексного подхода к воспитанию, то освоение одной этносоциальной роли в рамках ее освоения и реализации решает комплексно:

– задачи нравственного воспитания, особенно гуманный подход, миролюбие, сдержанность, доброжелательность, уважение к старшим;

– в целях умственного воспитания и формирования мировоззрения каждая роль предполагает строгое соблюдение требований к знанию законов, не только природы, но и законов общественной жизни, законов мироздания;

– в целях физического воспитания – каждая роль предполагает стремление к эталону физического совершенства на определенном возрастном этапе. Это и умение ездить верхом, метать копье – для юношей, для девушек – умение плавно и красиво ходить;

– в целях трудового воспитания – каждая роль, начиная с младенческого возраста, предусматривает освоение определенных умений и навыков;

– в целях эстетического воспитания – освоение роли предполагает в конечном итоге формирование чувства прекрасного, которое должно проявиться не только во внешнем облике, но и во всех отношениях: в манере держать себя, в общении, в выполнении любого дела, в здоровье не только физическом, но и моральном;

– в плане патриотического воспитания, заботы об экологическом состоянии родной земли и освоение роли

предполагает ее защиту не только от врагов, но и от бездушного к ней отношения [7, с. 220].

В современной школе необходимо учитывать этносоциальные роли и сочетать их в диалектическом единстве с социализацией, подготовкой к освоению и выполнению социальных ролей: защитника отечества, семьянина, труженика, гражданина. Из средств воспитания мы более подробно остановились на характеристике обычаев, традиций, обрядов и ритуалов, а также на характеристике этносоциально-ролевого подхода как комплексного средства этнического воспитания (в данном случае этносоциальная роль – есть содержание и средство в комплексе).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. *Кожаметова К.Ж.* Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. – Алматы: Гылым, 1998. – 317 с.
2. *Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера Земли. – М.: Айрис-Пресс, 2003. – 575 с.
3. *Таланчук Н.М.* Новая системно-синергетическая философия жизни и концепция развития России: проект для обсуждения. – Казань: ИССО РАО, 1996. – 99 с.
4. *Словарь-справочник по социологии и политологии Э.В. Тадевосян.* – М.: Знание, 1996. – 272 с.
5. *Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г.* Основы этнологии. – Москва, 2003. – 351 с.
6. *Лурье С.В.* Историческая этнология: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 448 с.
7. *Общечеловеческие и национальные ценности в изменяющемся обществе.* – Алматы: Ақыл кітабы, 1997. – 220 с.

ETHNIC SOCIAL-ROLE-PLAYING APPROACH IN THE FORMATION OF THE SUBJECT OF THE ETHNOS

Roza Mukantaevna Aitzhanova

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,
Karaganda State University. academician EA Buketov,
Karaganda, Republic of Kazakhstan

Aigerim Nurbolovna Beisenova

The Karaganda State University of the name of academician E.A. Buketov,
Karaganda, Republic of Kazakhstan

In this article the authors refers to the knowledge of the essence of man as a bio-psycho-social space of the system. However, as a critical factor of ethnic socialization of the personality of the author puts forward the ethnic social role-playing approach.

Key words: Ethnos; ethnic culture; ethnic consciousness; ethnic education.

© Р.М. Айтжанова, 2013

© А.Н. Бейсенова, 2013

Рецензент:

доктор педагогических наук, доцент Н.В. Мирза

УДК 371.217.3

НРАВСТВЕННАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ПОНЯТИЕ, СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА

Татьяна Петровна Гаврилова

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»,
г. Пермь
e-mail: gtpvb@perm.ru

Автор дает определение понятия «нравственная устойчивость личности», характеризует его развернутую структуру с учетом специфики воспитания этого качества у девиантных подростков.

Ключевые слова: нравственная устойчивость личности; подростки с девиантным поведением; структура понятия «нравственная устойчивость личности»; характеристика компонентов понятия «нравственная устойчивость личности».

Содержание нравственного воспитания в современных образовательных учреждениях претерпевает существенные изменения в связи с усложнившейся в стране социальной ситуацией и острой необходимостью возродить общечеловеческие духовно-нравственные ценности [3].

Формирование у подрастающего поколения нравственной устойчивости в условиях нравственного кризиса, становится одной из актуальных задач педагогической науки. Необходимость ее решения приобретает особую остроту, когда речь идет о педагогически запущенных подростках.

Недостаточная сформированность нравственной устойчивости может явиться причиной девиантного поведения воспитанников. В то же время наличие этого качества обеспечивает

подростков способностью противостоять отрицательным влияниям среды, сохраняя свои взгляды и позиции [1].

Проблема устойчивости – одна из центральных в системе изучения личности. В литературе она представлена в разных аспектах: философском, биологическом, психологическом, педагогическом.

Разработке проблемы устойчивости личности посвящены работы В.Э. Чудновского, в которых он определяет это интегративное качество как нравственную устойчивость [7].

Психологический подход к проблеме дал нам возможность разработать структуру понятия «нравственная устойчивость» в педагогическом аспекте.

Опираясь в целом на концепцию В.Э. Чудновского и других исследователей этой проблемы, сохраняя спе-

цифику ее постановки, мы определяем понятие «нравственная устойчивость» как интегративное образование, характеризующееся такими свойствами личности, как гуманность, достоинство, чувство долга и личной ответственности, верность выбранным идеалам, самостоятельность, инициативность. Нравственная устойчивость – это способность сохранять, активно защищать и реализовывать свои позиции, принципы, нравственные убеждения, а также проявлять стойкий иммунитет к отрицательным воздействиям. Механизмом реализации этих свойств является нравственно-волевая саморегуляция.

Необходимость уточнения понятия «нравственная устойчивость» была обусловлена тем, что в нашем случае объектом особого внимания явились трудные, в разной степени педагогически запущенные воспитанники, у которых имеет место искаженность моральных понятий, отсутствие общественно-нравственных идеалов, чрезмерная критичность и гамма асоциальных проявлений, а также различного рода психологические барьеры. В связи с этим речь в нашей работе идет не только о формировании этого интегративного образования в полном объеме, но, прежде всего, о необходимости воспитания свойств, лежащих в его основе.

В процессе изучения теории и практики мы предположили, что в структуру понятия «нравственная устойчивость» необходимо включить такие свойства, как сознательность, убежденность, общественная направленность, социальная и волевая активность, а также нравственные чувства: гуманность, чувство собственного достоинства, чувство долга, личной ответственности, верность идеалу.

Одним из важных компонентов нравственной устойчивости является такое свойство, как сознательность. В словаре В.И. Даля слово «сознательный» определяется как поступок, сделанный с полным пониманием дела [2]. Причем, совершает ли человек до-

брый поступок, выполняет ли свой долг по отношению к товарищу, принимает ли ответственное решение – он всегда должен осознавать, во имя чего он поступает так или иначе, какие средства использует для достижения цели. Однако практика свидетельствует, что только осознание своих чувств и поступков не обеспечивает нравственно устойчивого поведения личности, оно возможно лишь при наличии у нее общественной направленности, которая играет такую же важную роль, что и сознательность. Общественную направленность личности весьма важно заложить именно в период гражданского становления воспитанника, так как она определяет социальный статус личности. При условии общественной направленности, сознательность может выступать как регулятор поведения, так как только в обществе человек может проявить и реализовать себя как личность. Как и сознательность, общественная направленность влияет на все проявления нравственной устойчивости, выраженные в убеждениях, чувствах и отношениях.

Известно, что при формировании осознанных убеждений важна опора на чувства, рождающие переживания. В этой связи важное место в структуре нравственной устойчивости занимает блок, представленный нравственными чувствами. Это, по сути, мотивационный блок, именно здесь лежит начало формирования побуждений к проявлению действий, оцениваемых как нравственные. Переживания, реализуясь в действии, осознаются, оформившись в результате упражнений в стойкие свойства. Эти переживания являются основой нравственной мотивации.

Следует остановиться подробнее на характеристике компонентов этого блока. Раскроем те стороны свойств, которые дают основания для включения их в структуру понятия «нравственная устойчивость».

Гуманность – человечность в отношении к людям. Нравственно устойчи-

вый человек в своих поступках руководствуется добрыми намерениями, исходит из добрых побуждений. Быть гуманистом – значит видеть в человеке личность, уважать его достоинство. Гуманность проявляется в заботе об окружающих людях, в умении замечать, кому нужна помощь, оказывать ее по собственной инициативе. Гуманность удерживает человека от злых, жестоких поступков.

Как показали практические исследования, чувство гуманности в основном слабо развито у молодежи, причем у воспитанников с неадаптивным поведением оно либо отсутствует совсем, либо проявляется крайне редко, регулируя их чрезмерно ситуативное поведение, характеризующееся импульсивностью, а в ряде случаев даже агрессивностью. Формирование этого свойства призвано обеспечить переоценку ценностей в отношениях к человеку, сделать это чувство регулятором его отношений с окружающими. Гуманность рождает чувство собственного достоинства.

Чувство собственного достоинства – это самоуважение, осознание чувства своей ценности как личности. Оно обнаруживается в сопротивлении человека всяким попыткам унижить, оскорбить, оклеветать себя, ввести других людей в заблуждение относительно своей личности. Развитое чувство достоинства не позволяет человеку совершать аморальные поступки, дисциплинирует его, заставляет предъявлять к себе повышенные требования, не довольствоваться достигнутым. Осознание чувства собственного достоинства – это та сила, которая побуждает людей выполнять простые нормы нравственности и человеческого общежития, элементарные нормы гуманности и справедливости. Известно, что у воспитанников с неадаптивным поведением оно зачастую проявляется в искаженном, гипертрофированном виде, и в большинстве случаев для них характерно ложное понимание чувства собственного достоинства. Несформиро-

ванность этого свойства порождает эмоциональную неустойчивость, что создает определенные затруднения при формировании нравственной устойчивости старших подростков и юношей.

К числу основных свойств, характеризующих нравственную устойчивость, относится и чувство личной ответственности. Ответственность – это необходимость, обязанность отвечать за свои действия, поступки, быть ответственным за них [4]. Ответственное отношение обусловлено пониманием цели деятельности, ее общественной значимости. Чувствуя ответственность перед собой, человек яснее понимает нормы и правила, которые ставит перед ним коллектив. Таким образом, ответственность показывает, в какой мере человек осознает то, что он делает, и в какой мере отчитывается перед своей совестью.

Как показывают теория и практика, и социально благополучные, и социально запущенные воспитанники нередко проявляют безответственность в своих поступках, что лежит в основе их неустойчивого поведения. Воспитание личной ответственности, приобщение к переживанию этого чувства очень важны в формировании нравственной устойчивости.

Чувство долга – это свойство личности, предельно влияющее на формирование у нее мотивации. «Долг – категория этики, выражающая нравственную задачу отдельного человека, группы лиц, социальной группы, народа в конкретных социальных условиях и ситуациях и становящаяся для них внутренне принимаемым обязательством» [5, с. 281]. С нравственным долгом связаны, прежде всего, такие действия и поступки, в которых, с одной стороны, проявляется понимание общественных задач, а с другой – стойкость, мужество, способность до конца противостоять силам, мешающим достижению поставленной цели. Нравственный долг выступает, во-первых – в виде знания того, что в данной си-

туации человеку следует сделать, как необходимо поступить, во-вторых – в виде импульса, чувства, стремления. Отсюда вытекают такие его характеристики, как активная деятельность по выполнению нравственной задачи, умение переносить трудности, отстаивать принципы, которые становятся убеждениями, нормами поведения, позволяют нравственному долгу выступать в качестве регулятора поведения, обеспечивающего нравственную устойчивость личности. Анализ мотивации поступков и поведения подростков и юношей показывает, что это свойство у большинства воспитанников либо недостаточно сформировано, либо искажено. Так, например, школьники отождествляют его с круговой порукой. Недостаточная сформированность и зачастую ложное представление у старших подростков о понятии «чувство долга» вызывают необходимость в дальнейшей работе по его развитию.

Чувство долга можно превратить в качество личности только при ориентации на нравственный идеал, который является абсолютным основанием морального долга, критерием разделения добра и зла.

В старшем подростковом возрасте, когда человек начинает искать свое место среди окружающих его людей, пытается построить свою линию жизненного поведения, самоопределения, у него увеличивается потребность в примере, образце, которому можно подражать, так как в этом поиске он сталкивается с внутренними противоречиями, возникающими из-за несоответствия желаемого и возможного. Исследователи считают, что нравственные идеалы позволяют воспитаннику шагнуть за пределы сиюминутной ситуации и ближайшего окружения, ориентировать свое поведение на отдаленные факторы и тем самым стать относительно независимым от непосредственных воздействий. Однако в старшем подростковом периоде развития личности у воспитанников с неадаптивным поведением идеал неред-

ко асоциален. В этом случае укрепляется неустойчивость личности, способствующая расплыванию моральных понятий, искажению их истинного смысла. Человек, привыкший руководствоваться чужим мнением, соблюдать чужие стереотипы поведения, легко превращается в исполнителя чужой воли. Поэтому для формирования нравственной устойчивости важна переориентация на нравственный образец. В этом случае, когда подросток попадает в экстремальную ситуацию, конкретный нравственный идеал выступает посредником между нравственным требованием и данной ситуацией, помогая ему объективно оценить ее, найти выход, определить нравственную линию поведения. Вот почему нравственному идеалу отводится одно из центральных мест в структуре такого образования как нравственная устойчивость.

К числу основных свойств, определяющих нравственно устойчивое поведение личности, относится убежденность, так как одно только знание и одобрение моральных норм, утвердившихся в обществе, осознание их и рождение на их основе чувств, еще не может служить достаточной гарантией устойчивого и последовательного нравственного поведения человека. Для того, чтобы руководствоваться моральными нормами в повседневной деятельности, необходимо превратить их в глубокие личные убеждения, сделать их внутренней потребностью. Убежденность, по определению С.И. Ожегова – это твердая вера в истинность чего-нибудь [4], это субъективное отношение человека к своим поступкам и убеждениям, в котором проявляется его уверенность в собственной правоте. Являясь одной из форм нравственного самосознания, убежденность представляет собой идейно-психологическую основу для развития в человеке определенных волевых качеств – мужества, стойкости, самообладания, выдержки, инициативности, верности избранным идеа-

лам, которые обеспечивают нравственно устойчивое поведение в любых, даже неблагоприятных обстоятельствах. В основе убежденности лежат убеждения – глубоко укоренившиеся в сознании человека моральные представления, которым он считает для себя обязательным следовать.

В формировании нравственных убеждений большое значение имеет установка личности на неприятие стереотипов асоциального поведения. Нравственные убеждения, по мнению философов, отличаются двумя специфическими особенностями. Во-первых, простое знание моральных требований переходит в осознание их необходимости и, как следствие этого, происходит внутреннее принятие внешних поведений, органическое слияние их с волевым побуждением к действию, что составляет устойчивую жизненную позицию личности. Во-вторых, нравственные убеждения связаны с качественно новым характером подчинения личных желаний, стремлений, помыслов общественным интересам, воплощенным в требованиях общественной морали. Именно поэтому нравственная убежденность – один из главных компонентов нашей модели. Она является связующим звеном между нравственным сознанием и способом поведения.

Как уже отмечалось, все вышеуказанные свойства мы условно включаем в мотивационный блок в структуре такого интегративного образования как нравственная устойчивость. Свойства этого блока побуждают человека к определенным действиям, которые зависят от содержательной сущности побуждений. Причем в этих действиях формируются качества, которые являются характерными для личности с нравственно устойчивым поведением. Эти качества составляют блок свойств социально-нравственной активности.

Теория и практика показывают, что социальная активность – неотъемлемый фактор формирования личности вообще и ее нравственной устойчивости в частности. Это объясняется тем,

что, будучи социальным существом, человек не может реализовать себя в объективном мире иначе, как воздействуя на окружающую социальную среду и собственную личность. Социальная активность, в широком смысле, создает всю совокупность существующих в мире материальных и духовных благ, но, вместе с тем, формирует человека как субъекта, как личность.

Одним из проявлений социальной активности, которое определяет нравственно устойчивое поведение, является самостоятельность. В интересующем нас аспекте человек самостоятельный характеризуется умением ориентироваться в любых ситуациях, выбирать способ решения той или иной проблемы, определять линию поведения. Он умеет отстаивать свое мнение, не проявляя при этом упрямства, если не прав, осуществляет регуляцию своего поведения без помощи взрослых, сохраняя устойчивую ориентацию на нравственные инварианты. Человек, у которого развито такое качество как самостоятельность, способен принимать решения сам, не поддаваясь внешним отрицательным влияниям и общему порыву.

Другим проявлением социальной активности является способность личности активно реализовывать свою внутреннюю позицию. Активность проявляется в деятельности, причем, не в любой, а лишь в той, которую можно назвать самодеятельностью. Активность человека – это способность совершать сознательные действия, связанные с проявлением инициативы, творчества, с самообладанием и смелостью, с умением определить конкретное содержание долга в той или иной ситуации, исходя из соображений общественного блага. Активность личности подразумевает переход от действий по указанию руководителя («зависимого действия») к действиям самостоятельным («ради принципа»), что является важным моментом в характеристике нравственной устойчивости.

Известно, что социальная актив-

ность формируется только в такой деятельности, цели которой поняты и осознаны личностью, при этом человек руководствуется нравственными убеждениями и идеалами. Следует отметить, что человек не может сохранять и реализовывать свои позиции в сложных ситуациях без весьма значительного волевого усилия. В этой связи процесс активной реализации внутренней позиции требует мобилизации таких волевых свойств, как инициативность, решительность, настойчивость, самообладание. К свойствам социальной активности в основе нравственно устойчивого поведения трудных воспитанников целесообразно отнести такие, как стойкость к отрицательным влияниям среды, способность защищать свои взгляды, позиции, принципы, непримиримость к безнравственным проявлениям, которые менее всего у них сформированы.

На основе взаимодействия и взаимообусловленного функционирования, указанных в модели свойств, при целенаправленном воспитательном воздействии у воспитанников формируется «барьер» к отрицательным влияниям среды – своеобразная адекватная психологическая защита. Стойкость к отрицательным влияниям среды как бы подытоживает формирование нравственных основ, спрессовывая их в крепкий сплав, позволяющий исповедовать нравственные принципы и руководствоваться ими. Тем не менее, неправильно было бы думать, что нравственная устойчивость в этом плане проявляется только как оборонительный рефлекс. Она предполагает и активную защиту приобретенных взглядов, принципов и убеждений, и активное проявление непримиримости к безнравственным поступкам со стороны окружающих. В большинстве случаев современная молодежь физически и психологически к этому не подготовлена. Практика свидетельствует, что наличие умения защищать свои позиции, проявление в определенной мере стойкости к отрицатель-

ным влияниям среды не всегда могут дать эффект нравственной устойчивости личности при выборе способов поведения. Это в немалой степени зависит и от адекватной самооценки воспитанника.

Таким образом, совокупность указанных свойств в их взаимодействии и взаимозависимости помогает обеспечить проявление нравственной стойкости при выборе способов поведения в штатных и нештатных, а возможно и экстремальных ситуациях. Но, как показали экспериментальные результаты пилотажных поисковых проб, это происходит только при условии наличия нравственно-волевой саморегуляции. При слабости волевого начала нравственная регуляция поведения неполноценна, она остается на уровне лишь знания принципов морали, без должного отражения их в поведении. При слабости воли человек, даже хорошо усвоивший принципы и отчетливо понимающий ценности морали, не может противостоять безнравственному принуждению. Человек с сильно развитой волей способен вести себя нравственно, так как развитость воли делает человека свободным от внешних обстоятельств. Такой человек действует не по внешнему принуждению, а исходя из своего целеполагания. Итак, волевая активность в реализации нравственных принципов, свойств, идеалов и правил выполняет основную регулятивную функцию через саморегуляцию [6].

Нравственно-волевая саморегуляция, как важный компонент структуры нравственной устойчивости, выполняет основную регулятивную функцию в реализации этого качества в поведении учащихся. Однако в процессе саморегуляции включаются не только волевые усилия, но и волевые состояния, и специально созданные нравственные установки. Это дает возможность при формировании нравственной устойчивости комплексно воздействовать на психику воспитанника в целом, включая как сферу осознаваемого, так и неосознаваемого, используя их синерги-

ческую связь [8].

Таким образом, анализ теории позволяет сделать вывод о том, что в процессе формирования основ нравственной устойчивости у трудных подростков необходимо учитывать следующее:

1. В теории педагогики и психологии раскрывается сущность нравственной устойчивости. Учитывая специфику постановки нашей проблемы, мы определяем нравственную устойчивость как интегративное образование личности, основанное на гуманности, достоинстве, чувстве долга и личной ответственности, на верности избранным идеалам. Нравственная устойчивость проявляется в способности сохранять, активно защищать и реализовывать свои позиции, принципы, нравственные убеждения, а также в стойком иммунитете к отрицательным воздействиям. Нравственно-волевая саморегуляция является механизмом реализации этих свойств.

2. Изучение проблемы нравственной устойчивости показало, что в научных исследованиях не определена структура понятия этого образования и не представлены его свойства во взаимосвязи, а сделаны лишь указания на принадлежность некоторых из них к этому сложному образованию. На основе теоретического анализа нами определена структура понятия «нравственная устойчивость», пути взаимосвязи компонентов, составляющих хотя и условный, но структурно оформленный комплекс, механизм реализации которого представлен нравственно-волевой саморегуляцией.

3. Анализ теории и практики позволил рассмотреть саморегуляцию на основе синергической связи осознаваемого и неосознаваемого в психике, что дает основание усилить воспитательное влияние на личность подростка.

4. В наибольшей степени наш подход обусловлен психологическими особенностями трудных подростков, у которых нравственное сознание засо-

рено искаженными моральными понятиями, а психика перегружена различного рода психологическими «барьерами».

5. Основанная на сознательности, общественной направленности и убежденности, на гуманных чувствах, достоинстве и ответственности, на основе нравственно-волевой саморегуляции, где волевые состояния и нравственные установки регулируются взаимодействием осознанного и неосознанного в психике, нравственная устойчивость может проявиться у подростков в качестве самостоятельного интегративного образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. *Гаврилова Т.П.* Воспитание нравственной устойчивости личности девиантных подростков // Сб. тр. Проблемы инновационности, конкурентоспособности и саморазвития личности в условиях модернизации педагогического образования Международ. науч. конф. посвящ. 200-летию пед. образования в КФУ – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – С. 97-101.
2. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 2 т. – М.: Роосса, 2011, Т.1. – 1560 с.
3. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogId=985/2012/22/11>.
4. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка. – М.: Оникс, Мир и Образование, 2009. – 1360 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т.1. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
6. *Смирнов Б.Н.* О разных подходах к проблеме воли в психологии // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 64-70.
7. *Чудновский В.Э.* Нравственная устойчивость личности. – М.: Педагогика, 1981. – 208 с.
8. *Шварц И.Е.* Внушение в педагогическом процессе. Учебное пособие для спецкурса. Собрание сочинений в трех томах. Том 2. – 2-е изд. – Пермь: Прикамский социальный институт, 2009. – 264 с.

MORAL STABILITY PERSONALITY: CONCEPT, THE NATURE, STRUCTURE

Tatyana Petrovna Gavrilova

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, Russia

The article reveals the author's approaches to the definition and structure of the notion «person's moral stability» taking into account the specific features of deviant teenagers.

Key words: moral stability; teenagers with deviant conduct; structural components.

© Т.П. Гаврилова, 2013

Рецензент:
доктор педагогических наук, доцент Л.А. Косолапова

КАТЕГОРИЯ УБЕДИТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Роман Александрович Доманин

аспирант кафедры культуры русской речи,
ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический
университет им. Козьмы Минина»,
г. Нижний Новгород
e-mail: roma.a.doma@gmail.com

Статья определяет особенности педагогического дискурса как разновидности текста в рамках речевой ситуации. При этом особое внимание уделяется факторам, влияющим на убедительность речи учителя в ходе урока.

Ключевые слова: педагогический дискурс; убедительность; коммуникативная стратегия; ораторское искусство.

Дискурс, согласно «Лингвистическому энциклопедическому словарю», – это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами» [8, с. 136]. Педагогический (или, как его еще называют, дидактический) дискурс – один из видов т. н. институционального общения. Основными характеристиками последнего являются: особая цель общения, особые обстоятельства, особые характеристики его участников, особое наполнение текстов, благодаря которому они отождествляются с определенным социальным институ-

том. Таким образом, будучи институциональным, педагогический дискурс организуется на основе статусно-ролевых отношений. К педагогическому дискурсу относятся такие коммуникативные сферы, как лекция, урок, опрос, родительское собрание, он также находит свое отражение в литературе для школ и вузов, учебных конспектах и т. д. Чаще всего в педагогическом дискурсе участвуют учитель и ученик, выступая в различных ситуациях общения. Важной деталью является тот факт, что они выступают в качестве заведомо неравных участников дискурса.

Учитель на уроке является центром внимания и основным источником информации. Чтобы процесс обучения был как можно более успешным, педагогу следует тщательно продумывать свое коммуникативное поведение – как заранее, так и непосредственно в ходе урока, реагируя на детали конкретной ситуации. Иными словами, он должен разработать некую *коммуникативную стратегию* – «линию речевого поведения субъекта общения в условиях социального взаимодействия, направленную на достижение коммуникативных целей и задач и выраженную конкретными языковыми средствами» [1, с. 11].

Для разработки стратегии учителю следует твердо знать, чего он хочет добиться в результате своей коммуникативной деятельности на уроке. Основная цель его взаимодействия с классом – формирование в сознании учащихся необходимых установок и мотивов, информирование их в сфере познания и общественно-этических норм, развитие у них стремления к креативному мышлению и инициативной деятельности. Это и обуславливает специфичность общения педагога с ученическим коллективом в рамках воспитательного и образовательного воздействия на подрастающее поколение.

Также педагогу следует учитывать особенности как всего коллектива в целом, так и каждого отдельного ученика. Безусловно, любой класс индивидуален и во многом непредсказуем, однако немалая доля возможных реакций на поведение учителя может быть предугадана с большой точностью, если принять во внимание характеристики, более или менее универсальные для детских коллективов. И.А. Стернин в качестве основных особенностей детской аудитории выделяет «эмоциональную непосредственность, неусидчивость, быструю утомляемость, высокую заражаемость, страсть к копированию, непонимание подтекста высказываний, иронии (приблизительно до 12-

13 лет); при этом дети предпочитают событийное изложение, хорошо понимают только его; очень любят наглядность, яркость, зрелищность; они нетерпимы к длиннотам, упорно отстаивают свои вкусы, требуют их уважения» [7, с. 243]. Именно поэтому выступать перед учениками следует коротко, необходимо давать коллективу отдохнуть и расслабиться, желательно чаще хвалить класс и отдельных учеников; избегать намёков, подтекста, все мысли формулировать развернуто, эксплицитно; презентацию материала выстраивать как чёткую событийную последовательность; как можно чаще использовать наглядные средства. Следует быть эмоциональным, выводы излагать в доступной словесной форме. Умение правильно вести общение с классом во многом определяет одну из главных характеристик учителя – его авторитетность. Это качество необходимо для того, чтобы ученики адекватно и с готовностью воспринимали транслируемую информацию, активно участвуя в коммуникации на уроке. Авторитет педагога формируется из множества факторов, и среди них особую роль играет *убедительность* речи учителя. Только тот педагог, который способен убедительно осуществлять коммуникацию с учениками, может заслужить их уважение и как человек, и как профессионал, выполняющий возложенные на него обществом обязательства.

Убедительность – это критерий, по которому определяется умение учителя передать информацию ученику с тем, чтобы она была им усвоена. Эта передача может осуществляться как путем обращения к осознанному восприятию обучаемого (т. е. через убеждение), так и воздействием на подсознательные механизмы (внушение). Результатом этих действий должно стать принятие учеником точки зрения педагога и активное усвоение им учебного материала.

То, насколько убедительно «звучит» педагог, находится под влиянием множества как лингвистических, так и экстралингвистических факторов. Учителю следует тщательно продумывать не только содержательную, но и формальную составляющую своей речи: от стиля его общения с классом, от умения «подать себя», от способности расположить учеников к себе напрямую зависит эффективность осуществляемой им коммуникации. Так, для налаживания адекватного взаимопонимания в ходе педагогического общения крайне важна эмоциональная идентификация и эмпатия – способность «эмоционально (а не только рационально) воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми мыслями и чувствами» [3, с. 131]. Потому педагог должен способствовать созданию такого эмоционального климата, который не давал бы ученику пребывать в состоянии эмоциональной напряженности, мешающей адекватному восприятию материала, напротив, способствовал бы возникновению позитивных эмоциональных переживаний, направленных на постижение транслируемой учителем информации. Этот климат обусловлен тем, насколько положительно настроен сам учитель по отношению к классу, насколько спокойна его речь, насколько тверд и легковоспринимаем его голос, насколько разнообразны его приемы интонирования и оживления речи изобразительными средствами и т. д.

Кроме всего вышесказанного, эмоциональное отношение к словам педагога зависит и от содержания его речи. Чтобы вести общение как можно более убедительно, ему следует использовать эмоционально значимые для обучающихся аргументы. Для этого следует четко осознавать реальные потребности учеников, общие особенности их психофизиологического развития, индивидуальные качества. Наиболее убедительными окажутся те доводы, кото-

рые будут опираться на опыт учеников. Недаром одним из главных правил успешного ораторского выступления считается обращение к жизненно важным для аудитории фактам: слушать и активно воспринимать ученик будет лишь ту информацию, которая каким-либо образом соотносится с его личными интересами и имеет четко прослеживаемую связь с уже имеющимися у него знаниями. Уместное использование учителем языковых и речевых клише помогает ему вызвать у коллектива чувство сопричастности излагаемому материалу и коммуникативному процессу в целом. По М.Ю. Олешкову, «образовательную среду урока как организованное коммуникативное пространство следует рассматривать именно с точки зрения взаимосвязанных стереотипных (ритуализованных, конвенциональных) дидактических коммуникативных ситуаций, отличающихся внутренним, относительно стабильным механизмом действия» [6, с. 76]. Соблюдение педагогом условий ритуализованных сценариев на уроке (приветствие, вызов к доске, похвала и т. п.) позволяет избежать недопонимания со стороны класса. С другой стороны, если рассматривать речевые клише с точки зрения оживления педагогического дискурса, то весьма полезным представляется употребление различных пословиц, поговорок и афоризмов, знакомых ученикам: являясь одновременно и ярким выразительным приемом, существенно оживляющим речь, и наглядным средством, апеллирующим к культурному опыту школьников, использование фразеологизмов оказывается весомым подспорьем, чтобы расположить аудиторию к себе и, как следствие, сделать свою речь более убедительной для нее.

Дополнительным средством, усиливающим убеждающее воздействие в рамках педагогического общения, является повышение интонации и увеличение громкости голоса в начале каждой новой фразы. Это способствует

поддержанию инициативы в общении, сосредоточению внимания на предмете разговора и вместе с тем делает характер интонационного воздействия более разнообразным, в первую очередь при трансляции нового материала, что делает преподавание на уроке гораздо более эффективным. При монотонном же изложении материала, согласно результатам исследований, качество восприятия снижается на 35-55% [3, с. 133].

В педагогическом воздействии немаловажную роль играют и иные средства невербального воздействия. Положение коммуникантов друг относительно друга, в том числе и расстояние между ними, поза, жесты, мимика, направление и выражение взгляда, наличие физического контакта между разговаривающими – все это имеет существенный вес в педагогическом общении. Единство этих деталей и умение четко ими управлять существенно повышает коммуникативную культуру учителя и во многом определяет убедительность его выступления в глазах учеников.

Убедительность самой по себе речи педагога в ходе дидактического дискурса может быть оценена с помощью общепринятых критериев оценки ораторской речи: точности, логичности, чистоты, ясности (понятности) и выразительности. Однако в условиях педагогического дискурса эти критерии будут иметь свою специфику. Указанные выше особенности детской аудитории, в том числе классного коллектива, на первый план выводят показатели ясности педагогической речи, причем ясность эта, в первую очередь, основывается на открытом, эксплицитном высказывании всех деталей транслируемого материала. Как уже было указано выше, ирония, иносказания и иные приемы, восприятие которых требует определенных навыков логического мышления, могут остаться непонятыми и не только не поспособствовать, но и по-

вредить усвоению учениками информации. Соответственно, выразительность речи в данном случае оказывается далеко не приоритетным критерием (хотя, само собой, и необходимым в определенной степени). С точки зрения синтаксиса предпочтение следует отдавать простым предложениям, не отягощенным излишней распространенностью и тяготеющим к сфере разговорной речи. Не следует забывать, что длина словесной цепочки, которую ученик способен удержать в оперативной памяти, ограничена пределом в 5-7 слов. Подбор лексики для учительского выступления тоже немаловажен, и, в первую очередь, следует избавить речь педагога от излишней терминологии, формул официально-делового или сугубо научного стиля, в том числе сократив употребление отглагольных существительных.

Точность и лаконичность формулировок также оказываются уместными лишь тогда, когда они позволяют ученику адекватно воспринять информацию. Нередко более уместным будет отказаться от сжатого, емкого высказывания в пользу более развернутого и громоздкого, но и более исчерпывающего в плане наглядности пояснения. Что же касается чистоты педагогической речи (т. е. ее свободы от речевых ошибок и «излишков» вроде слов-паразитов), то здесь на учителя возложена большая, чем на многих ораторов, ответственность: именно его речь является образцом для аудитории, именно от него зависит, насколько грамотно будут владеть языком ученики и, соответственно, каким окажется будущее всего русского языка в целом.

Таким образом, педагогический дискурс является специфическим для ораторского искусства явлением, которое накладывает ощутимые рамки на речь педагога. При этом убедительность его речи определяется большим количеством как языковых, так и внеязыковых факторов, что делает необ-

ходимым создание им определенных коммуникативных стратегий, учитывающих особенности коммуникации в детском коллективе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антонова Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: автореферат дис. ... канд. фил. наук. – Саратов, 2007. – 25 с.
2. Зверева Е.Н. Основы культуры речи: теоретический курс. – М.: Центр ЕАОИ, 2008. – 219 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 46 с.

5. Олешков М.Ю. Аргументация в дидактическом дискурсе. / Семиозис и культура: философия и феноменология текста. Сб. научных статей / под общ. ред. И.Е. Фадеевой и В.А. Сулимова. – Сыктывкар: Изд-во Коми пединститута, 2009. – С. 285-289.
6. Олешков М.Ю. Речевое клише в педагогическом дискурсе. Серия 1. Филология. Издание: // Вестник МГЛУ. – 2010. – № 2 (45). – С. 73-80.
7. Стернин И.А. Практическая риторика. – М.: Академия, 2006. – 270 с.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 683 с.
9. Русский язык и культура речи / под. ред. проф. В.И. Максимова. – М.: Гардарики, 2001. – 413 с.

CATEGORY CONVINCINGLY IN PEDAGOGICAL DISCOURSE

Roman Alexandrovich Domanin

Graduate student, Nizhny Novgorod State Pedagogical University Kozma Minin,
Nizhny Novgorod, Russia

The article defines the features of pedagogical discourse as a kind of text in the speech situation. With particular attention paid to the factors that affect the credibility of the speech teacher during the lesson.

Key words: pedagogical discourse; persuasion; communication strategy; public speaking.

© Р.А. Доманин, 2013

Рецензент:
кандидат филологических наук, профессор И.А. Фролова

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Наталья Геннадьевна Кузнецова

преподаватель,

ФГОУ СПО «Арзамасский политехнический колледж им. В.А. Новикова»,

г. Арзамас

e-mail: KNG.arzamas@mail.ru

Статья посвящена теоретическим основам и некоторым практическим аспектам реализации личностно-ориентированного подхода в формировании деятельностной учебной мотивации и создании ситуации успеха у первокурсников колледжа. Создание устойчивой мотивации к процессу учения и познания является очень важной и необходимой частью образовательного процесса. Прочная мотивация позволяет осуществить

«обратную связь»: от студента к преподавателю в процессе демонстрации полученного результата – новых знаний и умений. Научиться мотивировать обучающихся – сложная задача педагогов, особенно преподавателей математики.

Ключевые слова: личностно-ориентированный; обучение математике; мотивация к учению; ситуация успеха; развитие личности.

По окончании основной школы многие ребята 15-16 лет поступают учиться в учебные заведения начального и среднего профессионального образования, тем самым делая осознанный выбор в пользу профильного образования. Молодой человек хочет получить профессию, рабочую специальность и думает, что сразу начнет изучать специальные дисциплины, изучать устройство машин, собирать и разбирать двигатели, словом, заниматься интересующим делом, необходимым в его будущей профессии. И не совсем понимает, зачем ему предстоит изучать и общеобразовательные дисциплины такие, как русский язык, математика, физика, история, обществознание, химия, биология и некоторые другие. Первый вопрос, который задают студенты, приходя на первый урок математики, звучит так: «А зачем нам математика?» и дальше: «Мы же не в школе!» И вот с этого момента и начинается учебный педагогический процесс. Перед преподавателем стоит цель – дать такой ответ студентам, чтобы он вызвал устойчивую мотивацию к обучению. И этот ответ длится в течение всего курса обучения. С первых дней обучения ребята ощущают себя в новом статусе студента колледжа. Для некоторых это уже мотив к обучению, вызывающий желание работать, получать новые знания. А для других новый статус – это свобода действий, свободное посещение занятий, невыполнение требований, нарушение дисциплины. Это может быть связано с процессом адаптации студента к новым условиям обучения и воспитания. Процесс адаптации обучающихся тяжело сказывается на всех студентах и даже на преподавателях, работающих на первых курсах. Новые временные

рамки – 4 пары каждый день, вместо 5-6 уроков в школе, занятия отдельной дисциплиной в 1,5 часа (пара), вместо урока в 45 минут в школе, удаленность от родителей и родного дома, проживание в общежитии или на квартире усугубляют отсутствие мотивации к обучению у студентов. Процесс адаптации проходит, а у некоторых студентов так и не возникает желания учиться. Как организовать учебный процесс так, чтобы сначала появилась мотивация к обучению у студентов, затем стала устойчивой и в дальнейшем не ослабевала? Считаю, что залогом качественного обучения математике является личностно-ориентированный подход к каждому студенту. В чем же сущность такого подхода? Ведущим принципом образования является гуманистическая направленность педагогического процесса. Что понимают под гуманизацией профессионального образования? При всем различии подходов и трактовок большинство исследователей сходится на мысли, что гуманизация профессионального образования предполагает создание условий, направленных на раскрытие и развитие способностей студента, его позитивную самореализацию. Эта направленность основывается на уважении к обучающемуся и вере в него, выражается в целях студенческой жизнедеятельности, в ее содержании, организации и средствах, а также в характере взаимодействия членов студенческого коллектива. Каждый студент уникален, по-своему талантлив. Имеет свои способности, свой уровень развития. Личностно-ориентированное образование ориентировано на студента, на его личностные особенности, на культуру, на творчество как способ самоопределения человека в культуре и жизни.

Математика является одной из наук, развитие которой служит необходимым условием ускорения научно-технического прогресса. Модернизация системы образования включает в себя естественным образом и модернизацию математического образования. Сегодня время диктует, чтобы студент развился в конкурентоспособную личность. А для этого мы должны ему привить умение глубоко мыслить, «искрометную» смекалку, крепкую память и прочные знания. В Федеральных образовательных стандартах нового поколения (ФГОСах) ставится акцент на то, что в современном образовании требуется переход от человека, знающего, к человеку, умеющему. Необходимым условием успешного обучения математике является заинтересованность обучающегося в процессе познания, стремление к успеху, осознание необходимости обучения и получения рабочей профессии.

Личностно-ориентированное обучение (ЛОО) осуществляется на основе планомерного и преемственного развития математических понятий, теоретических научных фактов, формирования мировоззрения.

Личностно-ориентированное обучение помогает сформировать из каждого студента развитую самостоятельную личность, и обучение знаниям и умениям выступает как средство образования. ЛОО предоставляет каждому студенту, опираясь на его способности, склонности, интересы и субъективный опыт, возможность реализовать себя в познании и в учебной деятельности. Преподаватель не формирует личность, а создает условия для ценностных проявлений внутреннего мира обучающегося, сотрудничает с ним, переживает его проблемы, вслушивается в него и принимает его таким, каким он пришел, дает возможность студенту самому найти себя и пройти свой путь в поиске истины. Здесь многое, если не все, зависит от сформированности мотивационной среды, субъек-

ектного опыта, состояния здоровья, ценностных ориентаций и установок. Личностно-ориентированное обучение основывается на следующих педагогических принципах:

Принцип свободы выбора. Никто из нас не любит навязанные действия, отсутствие выбора. Особенно это не нравится студентам. Поэтому необходимо предоставлять обучающемуся право выбора. С одним важным условием – право выбора всегда уравнивается осознанной ответственностью за свой выбор.

При проектировании и построении ситуации выбора необходимо учитывать следующие обстоятельства:

1. Готовность обучающихся к выбору. Прежде чем использовать на уроке ситуации выбора, надо научить студентов делать выбор в соответствии со своими возможностями. Для этого преподаватель постепенно вводит ситуации выбора в учебный процесс и формирует у студентов умение адекватно действовать при совершении выбора. От урока к уроку увеличивается количество вариантов для выбора, усложняются решаемые студентами задачи, возрастают требования к проявлению самостоятельности студентов.

2. Педагогическая целесообразность создания ситуации выбора. Данная ситуация создается преподавателем не ради обязательного ее использования на уроке как одного из элементов личностно-ориентированного обучения, а с определенной целью. Преподаватель должен сам определить, на каком этапе урока и при изучении какого содержания использование ситуации выбора будет целесообразным и эффективным.

3. Стимулирование обучающихся к выбору. С этой целью преподаватель четко поясняет каждое из предложенных на выбор учебных заданий, показывает значимость его выполнения, раскрывает критерии его оценки.

4. Аргументация своего выбора. Студенты должны уметь обосновывать

свой выбор. Для этого преподаватель должен научить обучающихся аргументированно объяснять, почему они отдадут предпочтение тому или иному избираемому варианту.

5. Успешность деятельности. Предлагая варианты учебных заданий, преподаватель должен быть уверен в том, что студенты обладают достаточным объемом знаний, умений и навыков, необходимыми источниками информации для успешного их решения.

6. Защищенность обучающихся от собственных ошибок. Студенты должны быть уверены, что имеют право и на неудачу. Преподавателю необходимо проанализировать весь процесс деятельности студента, найти этап, на котором была допущена ошибка, корректно объяснить причины неудачи и обязательно отметить то, что делалось обучающимся правильно.

7. Оценка результатов решения выбранного варианта. Преподаватель, по возможности, должен оценить результаты выполнения избранного студентами варианта учебного задания. Очень важно не просто оценить конечный результат, а проанализировать всю совокупность действий студента.

Перечислим ситуации выбора, касающиеся содержания работы. Это выбор:

- заданий для проведения самостоятельной работы студентом, играющим на уроке роль преподавателя;
- заданий по теме, чтобы предложить их команде сопернице во время урока-соревнования;
- материала об ученом-математике на конкурсе выступлений;
- предметов для продажи на уроке-аукционе (выбор делает инициативная группа-организатор аукциона);
- разной трудности цикла заданий в ходе изучения темы, а также варианта сложности контрольной работы;
- составление кроссворда;
- сказочной фабулы и персонажей для написания сказки на основе мате-

матического материала (на предметной декаде).

Широкие возможности в плане создания ситуаций выбора предоставляет метод проектов и создание компьютерных презентаций.

Принцип открытости. Необходимо не только давать студентам знания, но и сталкивать студента с проблемами, решения которых лежат за пределами их знаний.

Принцип деятельности. Чтобы знание становилось инструментом, студент должен с ним работать. Что значит работать со знанием? Говоря общими словами, это означает его применять, искать условия и границы применимости, преобразовывать, расширять и дополнять, находить новые связи и соотношения, рассматривать в разных моделях и контекстах.

Принцип обратной связи. Регулярно контролировать процесс обучения с помощью развитой системы приемов обратной связи. Преподаватель на уроке отслеживает настроение студентов, степень их заинтересованности, уровень понимания.

Для оценки эффективности использования лично-ориентированного обучения применяю микроисследования и методы, такие как: анкетирование, собеседование, наблюдение, мониторинг динамики досдачи зачетов, изучение адекватности избираемого уровня требований, изучение состава студентов и т. д. Существует множество различных методик, которые позволяют эффективно достигать целей обучения. Большой опыт работы на основе лично-ориентированного подхода привел меня к выводу, что важнейшим является изучение их мотивации. С этой целью я использую метод анкетирования. Материалы анкетирования позволяют преподавателю критически оценить свою работу, проанализировать полученный результат, своевременно скорректировать дальнейшие действия, дать импульс к новым размышлениям.

Анкета «Ваше отношение к уроку математики в нашем колледже»

№	Предлагаемый вопрос	Ответ студента
1	С каким настроением вы обычно идете на урок математики?	
2	Какие виды работы на уроке вам интересны?	Объяснение преподавателя; выполнение заданий по индивидуальным карточкам; работа с учебником; индивидуальные формы работы; коллективные формы работы; групповые формы работы; самопроверка; взаимопроверка
3	Успеваете ли вы усваивать материал на уроке?	
4	Сколько времени в среднем у вас уходит на подготовку к уроку математики?	
5	Удовлетворяют ли вас результаты вашей работы по математике?	
6	Как вы думаете, достаточен ли ваш запас базовых математических знаний для дальнейшего изучения математики?	
7	Ощущаете ли вы разницу между уроком математики в школе и уроком математики в колледже? Если да, то в чем это проявляется?	

Изучению личности обучающегося, статусного положения студентов в группе помогают и такие методы, как социометрия. Чтобы максимально учитывать индивидуальные возможности студентов и их мотивационные потребности, преподаватель, прежде чем начинать работать в группе, должен составить четкую картину личностных характеристик студентов. Это, в первую очередь, восприятие, виды и уровни внимания, памяти, мышления, тревожности, самооценки. Самое главное, преподаватель должен уметь на каждом уроке мотивировать студентов на восприятие того или иного материала. Далее – коммуникабельность, трудолюбие, интерес к предмету, к учению, любознательность, стремление к творчеству. Если студент чувствует себя в группе комфортно и защищено, и все происходящее на уроке вызывает у него интерес и положительные эмоции, то возрастает его желание проявить и обогатить свой жизненный опыт, занять открытую позицию в учебном взаимодействии. В личностно-ориенти-

рованном процессе обучения изменяется не только содержание и формы общения, вместо преобладающего монолога преподавателя на уроке широко практикуется диалог, полилог, причем при активном участии всех студентов, независимо от их успеваемости. Преподаватель старается сделать так, чтобы на уроке каждый студент искал свой путь познания, понимания, деятельности, чтобы каждый обучающийся чувствовал, что этот урок – только для него. Главная особенность, которая помогает педагогу в работе, состоит в том, что поставленное требование доводится до конца, а умение – до навыка. С этой целью даются порционные самостоятельные работы, тем самым отслеживается уровень усвоения, проводится общая диагностика усвоения темы и выявляются пробелы в знаниях и умениях. Приоритетное место в работе занимает система обобщающих уроков по основным темам курса, на которых не только обобщается материал, но и ведется работа по ликвидации пробелов. Уроки могут быть только

для студентов группы, а могут быть открытыми (для родителей, преподавателей), могут быть нестандартными, нетрадиционными, принимающими форму игры, путешествия, деловой игры. Использование дидактического материала, индивидуальных заданий, позволяет включать в учебный процесс даже самых слабых студентов. Постоянное наблюдение за развитием личности каждого студента и соответствующее его потребностям моделирование урока помогает обучающемуся найти свое поле учебной деятельности, и тогда он получает возможности самореализоваться и развиваться, достигая конкретных успехов. А это, пожалуй, самое важное, ибо только успех и порождает желание учиться и совершенствоваться и является мощнейшей мотивацией к обучению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
2. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика – 1994. – № 5. – С. 16-21.
3. Кравченко Т.В. Технология уровневой дифференциации в личностно ориентированном обучении математике // Математика в школе – 2007 – № 1. – С. 7-15.
4. Перевознюк Е.С. Уроки математики в рамках концепции личностно-ориентированного обучения // Математика в школе – 2006 – № 4. – С. 52-57.
5. Малова И.Е., Руденкова Н.М. Как «увидеть» на уроке математики личностно-ориентированное обучение? // Математика в школе – 2007 – № 4. – С. 6-11.
6. Рощина И.В. Личностно-ориентированная направленность математического образования. – URL: <http://festival.1september.ru/authors/206-482-464>.

SPECIAL FEATURES OF REALIZATION OF PERSONAL FOCUSED APPROACH IN MATHEMATICS TUTORING OF COLLEGE STUDENTS

Nalalya Gennadyevna Kuznetsova

The Arzamas branch of Lobachevsky state university of Nizhny Novgorod
secondary professional education department
Novikov polytechnical college of Arzamas,
Arzamas, Russia

This article is dedicated to theoretical basis and some practical aspects of personal-focused approach realization in forming learning motivation and creating situation of success of first-year students. Creating steady motivation for process of study and knowledge is essential part of educational process. Strong motivation lets us get feedback from a student to a teacher during demonstration of received result – new knowledge and skills. The ability to motivate students is a challenging task for teachers, especially teachers for mathematics.

Key words: personal focused; math teaching; motivation for studying; situation of success; personal development.

© Н.Г. Кузнецова, 2013

Рецензент:
доктор педагогических наук, профессор М.И. Зайкин

УДК 373.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Александр Владимирович Овчаров

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия»,
г. Барнаул
e-mail: oav.ovcharov2010@yandex.ru

Дмитрий Сергеевич Медведев

старший преподаватель,
ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия»,
г. Барнаул
e-mail: dsmedvedev@list.ru

В статье подчеркивается актуальность и перспективность изучения проблемы профессионального самоопределения старшеклассников. Предлагается модель профессионального самоопределения старшеклассников, прошедшая апробацию в ряде школ г. Барнаул. Научно обосновывается необходимость проверки рассматриваемой модели средствами мониторинга. Интерпретируются результаты мониторингового исследования.

Ключевые слова: педагогический мониторинг; профессиональное самоопределение; модернизация образования; профильная школа; старшеклассник.

Происходящие в последние годы преобразования во всех сферах общественно-политической, социально-экономической и культурной жизни российского общества создают предпосылки для переосмысления основных составляющих системы подготовки подрастающего поколения к будущей трудовой деятельности. Проблема подготовки молодежи к жизни традиционно актуальна для отечественной педагогики и психологии и особенно остро заявила о себе в свете модернизации российского образования.

Исходя из основных положений нормативных документов (Закон об образовании, Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации, Концепция модернизации российского образования до 2010 г., Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования

и др.), обеспечивающих процесс реформирования отечественного образования, можно утверждать, что в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения необходимо создание таких условий, при которых учащийся сможет самостоятельно проектировать свой жизненный и профессиональный путь.

Проблема выбора личностью профессионального пути, понимание смысла собственной жизни относятся к тем мировоззренческим вопросам, ответы на которые до сих пор не найдены. На каждом новом этапе развития общества и государства эти вопросы требуют новых решений. На сегодняшний день эту проблему частично пытаются решить специалисты через совершенствование системы профильного обучения на старшей ступени общего образования.

Из анализа работ ряда ученых (А.В. Баранников, А.В. Бычков, В.И. Жилин,

О.Г. Красношлыкова, А.А. Кузнецов, В.П. Ларина, О.Г. Ларионова, Л.Н. Лебедева, О.А. Никифорова, М.В. Рыжков, И.С. Сергеев, Н.Ф. Чумак и др.) следует, что профильное обучение можно рассматривать как систему психолого-педагогических условий, направленных на совершенствование подготовки молодежи к успешному профессиональному самоопределению. Вместе с тем, в современных научных работах (Н.Н. Абакумова, Г.П. Будагов, Т.Д. Дубовицкая, Л.А. Елфутина, Л.Ю. Кобелева, Е.А. Кузнецова, Д.Ф. Ильясов, В.В. Мишле, Г.Н. Попкова, Е.А. Тукмачева и др.) стало традиционным использование психолого-педагогических условий для эффективного формирования желательных личностных и профессиональных качеств у учащейся молодежи.

Социальные реалии и отражающие их тенденции в образовании говорят о том, что российская молодежь выступает в роли субъекта исторического развития собственной страны, способного к принятию репертуара таких социальных, профессиональных и личностных ценностей, которые могут обеспечивать полноценное становление жизненной и профессиональной позиции личности.

К сожалению, ситуация, сложившаяся в современной российской школе позволяет говорить о том, что большая часть российской молодежи не может осуществить осознанный выбор цели и задач профессионального становления, наметить пути реализации личных и профессиональных планов, дать объективную оценку результатам своего профессионального и жизненного выбора. В этой связи требуется эффективная система оценки результатов образования относительно профессионального самоопределения выпускников школ. Следует признать, что в настоящее время система мониторинговых исследований степени готовности старшеклассников к успешному профессиональному самоопре-

делению находится на стадии становления.

В педагогической науке и практике (Н.Н. Абакумова, С.П. Аверин, Ж.В. Аксенова, А.В. Андриенко, Л.А. Гаджиева, А.А. Елютина, Е.С. Ермачкова, Н.Т. Журавская, М.М. Иванова, Е.А. Кустова, Е.Л. Луценко, С.П. Миронова, Л.А. Савельева, С.Н. Силина, Е.А. Форзун, Ю.А. Шихов и др.) накоплен определенный научный опыт применения мониторинговых исследований в системе школьного обучения. Более того, в данный момент специалисты используют различные виды мониторинга, но наиболее востребованным в системе профильного обучения до сих пор остается педагогический мониторинг.

На наш взгляд, педагогический мониторинг профессионального самоопределения старшеклассников в профильной школе следует понимать как специально организованную систему целенаправленного отслеживания динамики изменения психологических характеристик личности старшеклассников, обеспечивающих их успешное профессиональное самоопределение.

Сравнительный анализ научных точек зрения показал, что в психологии сложились соответствующие теоретико-методологические основания, позволяющие рассматривать профессиональное самоопределение как условие становления человека как субъекта деятельности. Однако, в подавляющем большинстве работ (В.В. Бахарев, В.К. Васильев, Е.А. Климов, О.М. Краснорядцева, В.Д. Лашкеева, А.К. Маркова, А.В. Мордовская, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.), посвященных данной тематике, отсутствует общепризнанная интерпретация термина «профессиональное самоопределение». Известно, что данная дефиниция имеет различное содержание и в практике профильного обучения употребляется в самом широком диапазоне значений.

Нам импонирует определение Н.С. Пряжникова, в котором сущность профессионального самоопределения видится «в самостоятельном и осознанном нахождении смыслов выполняемого труда и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (и социально-экономической) ситуации, что предполагает развитую ценностно-нравственную ориентацию, выделение ближних и дальних профессиональных целей, ориентацию в мире профессионального труда (макро- и микроинформированность), представление о внешних и внутренних трудностях на пути к выделенным целям и путях их преодоления, морально-волевую готовность к реализации намеченных перспектив» [4, с. 12].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет предположить, что готовность к успешному профессиональному самоопределению старшеклассников может повыситься, если в учебно-воспитательный процесс профильной школы внедрена модель управления, построенная в соответствии с новейшими достижениями педагогической науки. При конструировании модели мы приняли во внимание профессиональный опыт ряда исследователей (Н.М. Амосов, А.А. Братко, Б.С. Гершунский, Б.М. Кедров, И.К. Шалаев, В.А. Штоф и др.), успешно использовавших метод моделирования в различных педагогических системах.

Таким образом, мы утверждаем, что модель профессионального самоопределения старшеклассников в профильной школе целесообразно представить в виде трех взаимосвязанных элементов: целевого, деятельностного и результативного. Целевой элемент включает: цель, задачи, основополагающие принципы (гуманизации, демократизации, дифференциации, психологизации и индивидуализации). Деятельностный элемент модели представлен этапами, формами, методами, условиями организации учебно-воспи-

тательной работы со старшеклассниками.

Результативный элемент модели представлен в виде конечных показателей успешного профессионального самоопределения старшеклассников в профильной школе, выраженных в форме трех компонентов: ценностно-нравственный компонент (ориентация на успешное профессиональное самоопределение, уважительное отношение к труду, ответственность); когнитивный компонент (целостная система представлений о мире профессионального труда, знание основ здорового образа жизни, знание своих индивидуально-психологических особенностей); рефлексивно-оценочный компонент (активная жизненная позиция, наличие личного профессионального плана, самостоятельность).

Необходимость оценки состояния и степени готовности старшеклассников к успешному профессиональному самоопределению вывела нас на проведение педагогического мониторинга. Формой проведения мониторинга стала разработанная нами анкета. Научной основой при структурировании анкетного опроса явились исследования М. Рокича, П.И. Бабочкина, И.И. Задорожной, М.Г. Рогачевой, Н.А. Журавлевой, В.К. Левашова, С.В. Скутневой, А.И. Кравченко и др.

Цель анализа готовности учащихся к успешному профессиональному самоопределению состояла в том, чтобы оценить, в какой мере система профильного обучения способствует формированию значимых психологических качеств личности учащихся.

Композиционная часть анкеты состояла из трех частей: вводная, основная, заключительная. Вводная часть анкеты содержала вопросы, которые выявляли систему отношений респондентов к проблеме профессионального самоопределения молодежи. Основная часть анкеты была направлена на определение жизненных и профессиональных целей старшеклассников, а

также путей их реализации. Заключительная часть анкеты подразумевала раскрытие системообразующих характеристик личного профессионального плана у старшеклассников.

Старшеклассникам было предложено 30 вопросов, большая часть которых имела по 11 вариантов ответов. Учащимся предлагалось выбрать не более трех вариантов, которые наиболее полно раскрывают их отношение к обсуждаемой проблеме. Исследование проводилось с декабря 2011 г. по март 2012 г. на базе муниципальных бюджетных образовательных учреждений (МБОУ) средних общеобразовательных школ (СОШ) № 64; № 68; и гимназий № 22; № 69; № 79; № 131 г. Барнаула. В опросе приняли участие старшеклассники в возрасте от 16 до 18 лет в количестве 314 респондентов. На основании результатов мониторингового исследования можно предположить, что респонденты гордятся тем, что живут в России (вопрос 1) – 65,2%; знают, что современная молодежь испытывает трудности в выборе жизненного и профессионального пути (вопрос 2) – 83,7%. Причины неустроенности жизни среди молодежи старшеклассники видят (вопрос 3) в лени – 17,4%; вредных привычках – 15,6%; низких социальных гарантиях государства – 13,1%.

Логика поставленных перед испытуемыми задач позволила выявить сферу интересов старшеклассников. Удалось установить, что 16,9% учащихся считают (вопрос 4) наличие денежных средств необходимым условием для успешного построения жизненных планов и только у 15,5% опрошенных успех ассоциируется с качественным образованием.

Вводная часть анкеты, также предполагала выявление интересов учащихся в свободное от учебы время (вопрос 5). В результате, удалось установить, что – 18,6% опрошенных отдаёт предпочтение общению с друзьями, 16% учащихся интересуется компьютерными играми, а 12,6% респондентов

занимается спортом. Менее всего учащиеся интересуются новостями культуры – 4,6%.

Основная часть вопросов анкеты позволила получить сведения о том, что старшеклассники имеют цели в жизни. Больше всего учащиеся стремятся (вопрос 7) создать счастливую семью – 20,1%; получить хорошее образование – 14,7% и 12,3% учащихся отождествляет свои жизненные цели с интересной работой. На жизненный и профессиональный выбор учащихся (вопрос 8) в большей степени влияет мнение семьи – 24,3%, а также склонности и способности самих старшеклассников – 29,7%.

Права и свободы (вопрос 18), имеющие первоочередное значение для учащихся, согласуются со свободой мысли и слова – 20,5%; правом на бесплатное образование – 14,9%; правом на выбор профессии – 13,6%. Судя по данным опроса, 39,6% учащихся уважительно относятся к людям, занятым умственным и физическим трудом (вопрос 6). В ближайшее время (вопрос 12), учащиеся видят себя счастливыми в личной жизни – 16,1%, материально обеспеченными – 14,3%, а 15,5% опрошенных убеждены в том, что у них будет интересная работа и карьерный рост. Менее всего респонденты видят себя творческими людьми – 5% и людьми высокой культуры – 2%.

Исследованием установлено, что для достижения поставленных целей (вопрос 13) старшеклассники ориентируются на следующую группу ценностей: образованность – 16,5%, трудолюбие – 17,1% и ответственность – 17,3% опрошенных. Незначительная часть учащихся разделяет идеалы честности – 4,5% и воспитанности – 5,4%.

Интересным, на наш взгляд, является тот факт, что препятствия на пути к достижению жизненных целей в будущем учащиеся отождествляют (вопрос 16) с ленью – 24,6%; невезением – 10,3% и отсутствием материальных ценностей – 12%. В большей степени учащиеся в своей жизни удовлетворе-

ны (вопрос 10) возможностью общения с друзьями – 22%; отношениями в семье – 16,2% и условиями для выбора будущей профессии – 12,5%. Вызывает беспокойство, что уровнем личной безопасности удовлетворены только 2% респондентов и всего 7% учащихся положительно оценивают состояние собственного здоровья.

После окончания школы (вопрос 22) 43% старшеклассников планирует продолжить обучение, а 30% респондентов намерены совмещать учебу с работой. Требования, предъявляемые к образовательному учреждению (вопрос 21), у учащихся сфокусированы на престижности вуза – 17,2%; компетентности педагогов – 14,2% и учете склонностей и способностей самих старшеклассников – 23%.

Необходимой информацией для выбора профессии (вопрос 27) располагает 40% учащихся. Трудности при выборе профессии отсутствуют (вопрос 26) у 46% респондентов. Наиболее привлекательные сферы профессиональной деятельности (вопрос 23) для старшеклассников связаны с юриспруденцией – 10,2% и предпринимательской деятельностью – 9,8% респондентов. Менее всего учащиеся планируют связать свою будущую профессиональную деятельность с аграрным комплексом – 1,7% и жилищно-коммунальным хозяйством – 1%.

По результатам опроса, старшеклассникам (вопрос 17) больше импонируют люди общительные – 17,2% и самостоятельные – 13,4%. При планировании своего будущего (вопрос 30) 67,2% учащихся намерены обращаться за помощью к людям. При этом 45,3% учащихся (вопрос 28) склонны в случае необходимости обращаться за помощью к родителям.

Основы гражданственности (вопрос 19) у респондентов ассоциируются с подчинением законам – 19,5%, помощи людям – 14,5% и ответственным отношением к своему профессиональному будущему – 14,3%. Важным для совре-

менного выпускника школы (вопрос 20) является наличие активной жизненной позиции – 18,5% и уверенности в себе – 17,6%.

Таким образом, в результате педагогического мониторинга было выявлено, что система профильного обучения позволяет создавать такие психолого-педагогические условия, которые служат основой для формирования психологической готовности старшеклассников к успешному профессиональному самоопределению. Опираясь на результаты мониторингового исследования можно заключить, что у учащихся отмечается готовность к осуществлению своих личных и профессиональных планов относительно ценностно-нравственных, когнитивных и рефлексивно-оценочных основ профессионального самоопределения.

Данная научная статья не претендует на исчерпывающее исследование проблемы профессионального самоопределения старшеклассников в профильной школе средствами педагогического мониторинга, однако может служить теоретической основой для прикладных исследований в области профессиональной ориентации старшеклассников в различных типах образовательных учреждений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. *Завязинский В.И.* Практическая методология педагогического поиска. – Тюмень: Легион-Групп, 2005. – 72 с.
2. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения – М.: Академия, 2007. – 302 с.
3. *Медведев Д.С.* Профессиональное самоопределение старшеклассников. – Барнаул. Изд-во БГПУ, 2004. – 146 с.
4. *Пряжников Н.С.* Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1995. – 40 с.
5. *Пряжникова Е.Ю.* Профорientация. – М.: Академия, 2005. – 495 с.
6. *Шалаев И.К.* Программно-целевая психология управления. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2007. – 344 с.

PEDAGOGICAL MONITORING OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS IN SPECIALIZED SCHOOL

Alexander Vladimirovich Ovcharov

Doctor of Education, Professor
Altai State Pedagogical Academy
Barnaul, Russia

Dmitry Sergeevich Medvedev

Senior Lecturer,
Altai State Pedagogical Academy,
Barnaul, Russia

The actuality and the long-term investigation of the problem of professional self-determination of senior pupils are emphasized in this article. The author offers the model of senior pupil's professional self-determination, which was approved in some schools of Barnaul. Also the necessity to check this model by means of monitoring is scientifically proved. The results of monitoring research are interpreted.

Key words: pedagogical monitoring; professional self-determination; modernization of education; specialized school; senior pupil.

© Д.С. Медведев, 2013

© А.В. Овчаров, 2013

Рецензент:

доктор психологических наук, профессор Л.С. Колмогорова

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Владимир Иванович Павлов

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»,
г. Чебоксары
e-mail: v-pavlov2002@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы профессионального становления, духовно-нравственного развития будущего учителя.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; духовно-нравственное развитие; становление; профессионализация.

Целью педагогического образования Российской Федерации является подготовка педагогических кадров с высоким уровнем профессиональной компетентности и разносторонним личностным духовно-нравственным развитием, обладающих способностями и умениями непрерывно саморазвивать-

ся и разрешать возникающие в процессе развития противоречия.

Приоритетным направлением становится разработка новых концептуальных подходов в проектировании, организации и реализации образовательного процесса в современных вузах, выявляющих и учитывающих

принципиальные изменения, которые происходят на разных уровнях жизнедеятельности студента: как личности, как индивидуальности и как субъекта в их интегральной совокупности и дифференцированности. В результате возрастает значимость теоретических и практико-ориентированных исследований, выявляющих закономерности и специфику психического, личностного, профессионального и социального развития, особенности функционирования и характеристики современного студента как личности и как субъекта различных видов деятельности, способного к самоосуществлению в них. Однако именно здесь возникает особая ситуация. Высокий уровень личностного развития, высокий потенциал профессионализма, активности и творчества, способность, готовность и потребность самореализации в своей профессиональной деятельности при сохранении индивидуальности в коллективных действиях полагают здесь особую повышенную ответственность и сознательность в формировании своей субъектной позиции. И поэтому педагогическое образование должно готовить субъекта к профессиональной педагогической деятельности при повышении внимания к специфике проявления субъектности субъекта – компетентного учителя-воспитателя, владеющего определенными компетенциями. Словарь иностранных слов определяет «компетенцию (лат. *Competere* – добиваться, соответствовать, подходить) как круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен», а «компетентность – 1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» [2]. В советском энциклопедическом словаре компетенция трактуется как «знания и опыт в той или иной области» (от лат. *competere* – добиваюсь, соответствую, подхожу) [1].

Компетентность формируется в ходе освоения индивидом систем обще-

ния и включения в совместную деятельность.

Таким образом, компетентность – это результат обучения, а компетенция – совокупность специальных знаний, умений, способов деятельности и ценностных ориентаций, служащая основой и средством достижения результата обучения – формирования ключевых компетентностей; т. е. это цель и содержание, направленное на реализацию цели.

Профессиональное становление компетентного учителя – это многофакторный процесс, который начинается еще в школьные годы и продолжается всю жизнь. Профессиональное становление, по мнению Д.А. Белухина, есть удовлетворение социальной потребности человека. С.Г. Вершловский, Л.Н. Лесохина, Е.Д. Смирнова и Н.Ф. Талызина под профессиональным становлением понимают существенную стадию всего жизненного пути личности, отличительная черта которого – преодоление постоянного противоречия между будущим и настоящим, деятельным и желаемым, идеальным и реальным. Согласно В.А. Сластенину, А.П. Слободяну и Е.П. Каргаполову, профессиональное становление личности – это процесс повышения уровня образования, культуры специалиста, его квалификационного роста.

Проблема становления в психологии трактуется неоднозначно. Четкое разграничение понятий «становление», «формирование» и «развитие» отсутствует. Одни авторы считают, что становление выступает как сущностная характеристика процессов развития и формирования. Это снимает всякие различия между данными понятиями. Другие видят различия только в терминах «формирование» и «развитие» личности (термин «становление» здесь выступает как синоним), понимая под развитием взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений, которые происходят в анатомо-

физиологическом созревании человека, в совершенствовании его нервной системы и психики, а также его познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, общественно-политических взглядов и убеждений. Формирование же выступает как результат развития личности и означает ее становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств. Третьи считают возможным признать определенную равноценность понятий «формирование» и «развитие», когда речь идет о становлении личности.

С.Л. Рубинштейн считает, что существование – это участие в процессе «жизни», жить – значит изменяться и пребывать, действовать и страдать, сохраняться и изменяться. В этом едином диалектическом процессе выделяются две его стороны: существование – как процесс изменения, становления, действия, взаимодействия, и существование – как способ бытия пещей, явлений, процессов и их пребывания. В литературе, посвященной методологическим вопросам становления, особое внимание уделяется проблемам, которые раскрывают переход от философского анализа категории «становление» к рассмотрению реальных процессов становления. При решении данных проблем разработана схема описания становления любого явления, в том числе и схема профессионального становления: категория, выражающая отношение процесса становления к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам процесс становления выступает как нечто обусловленное, а условия – как внешнее относительно процесса многообразие объективного мира.

Предпосылки становления. Предпосылки становления есть тот или иной реальный процесс (или результат этого процесса), выступающий в качестве необходимого или способствующего

условия возникновения данного явления.

Тип становления. В.М. Гордон предлагает различать два типа становления: 1) становление абсолютно нового предмета (явления), т. е. такого, который возникает впервые, не имея аналогов в предыдущем; 2) становление такого предмета, явления, которому предшествовало существование массы аналогичных предметов, явлений того же рода.

Факторы становления. Это понятие употребляется для обозначения процесса или результата этого процесса, необходимого для становления какого-либо явления или влияющего на него на том или ином этапе. В отличие от предпосылок, условий, которые могут предшествовать по времени процессу становления или, в крайнем случае, складываться параллельно с ним, фактор действует именно в процессе становления.

Критерии становления. Вопрос о том, на каком основании то или иное явление можно считать зрелым, сформировавшимся, уже поднимался в литературе. Можно утверждать, что явление обретает целостность тогда, когда начинает функционировать на своей собственной основе, т. е. когда усвоены или устранены чужеродные элементы и преодолено влияние не свойственных этому явлению воздействий.

Этапы становления:

1) этап складывания предпосылок соотносится с переходом возможности в действительность, так как появляется абстрактная возможность возникновения нового явления, которая означает отсутствие принципиальных препятствий для его возникновения. Этап складывания предпосылок может завершиться решающим событием, когда становится вероятным превращение абстрактной возможности в реальную. Суть такого решающего события заключается в том, что происходит опредмечивание предпосылок, т. е. пред-

посылки как бы замыкаются на каком-то конкретном предмете, явлении и начинают действовать на него, изменяя в определенном направлении;

2) этап формирования «ядра» явления – превращение абстрактной возможности в реальную. В этот момент возникают новые элементы и складываются связи нового типа между ними. Одновременно появляются связи нового типа между новыми элементами и отдельными элементами прежнего явления, в результате чего старые элементы начинают функционировать по-новому. В этот период новое явление существует за счет ресурсов старого, но тогда же возникают каналы передачи ресурсов внешней среды на рост и развитие нового явления. Суть решающего события, завершающего этот этап, заключается в том, что структуры, обеспечивающие усвоение ресурсов внешней среды, начинают функционировать;

3) этап складывания явления в главном – движение реальной возможности до грани перехода в действительность. В этот период происходит формирование структур, способных влиять на внешнюю среду, изменять ее в соответствии с закономерностями нового явления. Решающее событие фиксирует наличие подобных структур;

4) этап обретения явлением целостности характеризуется полным усвоением чужеродных элементов и связей, преобразованием их по типу и подобию нового явления. Происходит превращение реальной возможности в действительность. Суть решающего события состоит в том, что явление начинает воздействовать на внешнюю среду, меняя в известных пределах ее структуру в соответствии с собственной мощью. Процесс становления завершается, и наступает период развития явления, когда оно, сохраняя свою качественную определенность, может меняться в известных пределах.

Рассматривая категорию становления относительно процесса профес-

сионализации, следует отметить ряд принципиально важных положений. Современные исследования профессионального становления личности ведутся на основе личностно-деятельностного, системного, культурологического, средового, аксиологического подходов, учитывающих единство мотивационно-потребностной, смысловой и операциональной сфер учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности. Эта общая позиция может быть конкретизирована в следующих положениях: участвуя сначала в учебно-профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности, человек не только приобретает адекватные представления о своей профессии и собственных возможностях, но и активно развивает их; формируясь как субъект профессиональной деятельности и формируя отношение к себе как к деятелю, он развивается как личность.

Процесс обеспечения профессионального становления учителя включает в себя конструирование способов овладения операциональной стороной деятельности, которые своим содержанием формируют мотивы профессионального становления, а также комплекс мер, направленных на осознание субъектом учебно-профессиональной деятельности и собственно профессиональной деятельности, социальной значимости своей профессии. Иначе говоря, необходимо оптимальное сочетание так называемых содержательных (интерес к профессии, потребность в самореализации) и адаптивных (престиж профессии, достойная зарплата, обеспечение жильем, учебной нагрузкой и т. д.) мотивов деятельности.

Профессионализация выступает одной из сторон социализации. В литературе отмечается, что «профессиональное» и «личностное» могут находиться у человека в разном соотношении. Это: существование рядом, без пересечения, когда человек функционирует фор-

мально; полное совмещение, когда человек «втискивает» свое личное в профессиональные рамки; частичная идентификация личности со своей профессиональной нормой; полное включение профессиональных ценностей в личное пространство. Профессиональное и личностное у человека находятся в постоянной динамике, «то гармонично сближаются, то вступают в противоречие, то расходятся по разным векторам развития» (Л.И. Анциферова).

В литературе профессиональное становление рассматривается как часть и этап сложного, динамичного, многоуровневого процесса профессионального развития личности, в основе которого лежит противоречие в сфере «человек-профессия», а результатом являются новообразования в психологической структуре профессионализма, обеспечивающие выполнение профессиональных задач в соответствии с заданным уровнем эффективности.

Выделяют несколько этапов профессионального становления. В структурном отношении на первый план профессионализма выходит индивидуальное «Я» профессионала, которое и задает профессиональную деятельность (в этом мы видим механизм профессиональной самореализации). В данном случае профессиональные нормы как бы наполнены индивидуальным «Я» профессионала, что выступает источником личной значимости профессиональной деятельности, ответственности за порученное дело, внутреннего контроля профессиональной деятельности, т. е. поиска причин успеха и неуспеха в себе самом и внутри профессии, формирования индивидуального почерка профессионала. Вместе с тем осознание себя в сложной ситуации, оценка ее, принятие решения по выходу из этой ситуации происходят комплексно, а вовлеченность «Я» профессионала в ситуацию придает ей характер проблемной. Разрешение ситуации

может лежать далеко за пределами профессии (об этом можно судить по феномену профессиональной онтологизации, профессионально окрашенной картины мира).

Процесс профессионализации позволяет выделить ряд психологических условий становления профессионализма в деятельности учителя. В общем плане выделяют две группы условий: к первой группе относятся внешние, ко второй – внутренние условия.

Профессиональное становление личности учителя оказывается тем успешнее, чем шире и богаче диапазон видов деятельности, в которую эта личность включена. Поэтому в системе непрерывного образования содержание обучения и сферы деятельности должны целенаправленно отбираться в соответствии с будущими профессиональными функциями. Именно по мере освоения их контекста идет оптимальное личностное становление учителя, успешно складываются его профессиональное самосознание, персональная профессиональная готовность к педагогической деятельности. В этом контекстно-деятельностном подходе кроется одна из важнейших закономерностей продуктивного профессионального становления личности, успешность ее целенаправленной интеграции в сферу действий и функций специалиста.

Становление личности учителя в социальном плане закономерно обусловлено социальными отношениями, его окружением, характером связей и взаимодействий с окружающим культурно-образовательным пространством, что определяет личностный статус учителя, уровень его социальных притязаний и жизненных планов. Культурно-образовательное, духовно-нравственно пространство педагогического вуза становится важным фактором становления будущего учителя.

Профессиональное, духовно-нравственное становление личности учителя существенно зависит от использова-

ния в системе непрерывного образования психолого-педагогических технологий обучения с опорой на психолого-акмеологические резервы личности. В них важно проектировать и обеспечивать в деятельности целостность и единство реализации общегосударственной и личной целей образования; оптимально моделировать средства и результаты развития личных целей, ценностей и смыслов; учитывать и оценивать реально освоенные обучающимися, знания, содержание и методы самовоспитания и самосовершенствования личности. При этом личность берет рубежи своего профессионального становления тем успешнее, чем в большей мере система непрерывного образования учитывает и помогает преодолеть трудности личностного роста. В этом плане важна целевая и системная программа по цикловой поддержке профессионального становления и профессиональной готовности учителя.

Исследователи выделяют следующие аспекты профессионального становления специалистов:

- философский – включает рассмотрение профессионального становления специалиста в зависимости и взаимосвязи с законами и категориями диалектики (Разумов В.И.);

- исторический – рассматривает профессиональное становление как исторический процесс, как прошлое, настоящее и будущее в непрерывности и декретности (Анциферова Л.И.);

- социологический – включает зависимость профессионального становления специалиста от социальных факторов (Р.А. Зобов, А.А. Лисовсий, В.А. Сластенин);

- психологический – включает изучение личностных факторов в профессиональном становлении А.К. Маркова, П.И. Третьяков, А.П. Тряпицина);

- физиологический – изучает взаимосвязь развития систем организма с профессиональным становлением (А.Н. Горбач);

- педагогический – включает изучение влияния педагогических средств и методов, форм на процесс профессионального становления (В.А. Сластенин).

С учетом этих подходов в Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева с нашим участием разработана «Концепция и программа воспитания и самовоспитания студентов ЧГПУ им. И.Я. Яковлева на 2011-2015 гг.» (Чебоксары, 2011, – 247 с.). В первом разделе представлены ее методолого-теоретические основы процессов воспитания и самовоспитания, их и место в структуре профессиональной подготовки педагога.

Во втором разделе программы ключевым является понятие «профессиональная программа педагога». Здесь дается ориентир в организации воспитания и самовоспитания будущих педагогов, осуществлении основных направлений работы по их организации.

Центральное место в программе занимает третий раздел «Коллектив студентов и преподавателей как субъект воспитания и самовоспитания будущих педагогов». В нем обосновывается роль и влияние коллектива факультета в системе воспитания и самовоспитания, дается классификация видов студенческих коллективов, раскрывается методика их организации. Рассматриваются вопросы организации учебной деятельности, духовно-нравственного просвещения, патриотического воспитания студентов. Основные положения этого раздела развиваются применительно к факультетам высшего учебного заведения. В третьем разделе «Воспитание и самовоспитание будущих педагогов в коллективе студентов и преподавателей» раскрывается своеобразие коллектива вуза, как формы функционирования профессионально-педагогической системы и намечаются пути совершенствования отношений сотрудничества преподавателей и студентов. Среди разнообразных форм студенческих коллективов особое вни-

мание уделено академической группе как средству непосредственного соприкосновения с личностью студента – будущего педагога. В системе работы кураторов этих групп даются программные установки в организации учебно-исследовательской и внеаудиторной работы студентов, обеспечении адаптации студентов-младшекурсников к особенностям организации профессионального воспитания и самовоспитания студентов различных факультетов, формировании системы традиций будущих педагогов. Завершается раздел показом критериев оценки работы по организации воспитания и самовоспитания будущих педагогов.

Третий раздел также посвящен управлению профессиональной подготовкой студентов. В нем рассматриваются уровни подготовки студента и организационные формы, связь со студенческим самоуправлением, программируется деятельность по социально-педагогической защите студентов, совершенствованию материально-технической базы воспитания и самовоспитания студентов, взаимодействию коллектива университета с другими учреждениями, ведомствами, общественными организациями, совершенствованию системы трудоустройства выпускников и, наконец, научному и информационно-методическому обеспечению реализации Концепции. Разработанная в соответствии с Концепцией Программа (раздел IV) базируется на системном понимании воспитания и педагогической действительности стали настольной книгой каждого студента и преподавателя. Воспитание будущих учителей в педуниверситете организуется с опорой на следующие принципы: гуманизация, духовность, профессиональная направленность воспитывающего обучения, системность, полисубъектность, этнопедаго-

гизация, демократизация, добровольность, стимулирование, конкурентоспособность, толерантность, индивидуализация. Воспитательная работа в вузе разворачивается по следующим взаимосвязанным направлениям: гражданско-правовое и патриотическое воспитание, духовно-нравственное, эстетическое и этнохудожественное воспитание, экологическое воспитание, формирование здорового образа жизни, семейное воспитание, экономическое воспитание, формирование педагогической культуры. Причем учитывается специфика факультетов, национально-региональный компонент образования и воспитания. Важным направлением является духовно-нравственное воспитание студентов, подготовка их к осуществлению этого процесса в образовательной школе происходит по схеме, представленной в таблице 1: Цель в учебном процессе: 1. Формирование у студентов духовно-нравственных понятий, суждений, взглядов, навыков и правила поведения, соответствующие нормам общества. 2. Формирование теоретической, методической, практической, мотивационно-потребностной готовности будущих учителей к организации духовно-нравственному воспитанию учащихся.

Цель во внеучебное время: формирование духовно-нравственной культуры, единство нравственного сознания и поведения. Задача в учебном процессе: приобщение студентов к общечеловеческим, национальным, нравственным нормам; во внеучебное время – приобщение к общечеловеческим нормам морали, выработка практических умений и навыков морального поведения. Формирование теоретической и практической готовности студентов к духовно-нравственному воспитанию учащейся молодежи в образовательных учреждениях.

Содержание и формы реализации

К у р с	В учебном процессе	Во внеучебное время
1	Использование содержания учебных дисциплин (введение в педагогическую деятельность, общие основы педагогики, психология, дисциплины предметной подготовки, философия, отечественная история).	Участие в диспутах, дискуссиях на этические темы. Тематические собрания. Участие в рейдах по проверке чистоты и порядка в общежитиях, аудиториях, вестибюлях университета. Обсуждение проблем здорового образа жизни, политике и морали. Проведение профилактических тренингов. Посещение школ, оказание помощи воспитанникам детских домов, школ-интернатов г. Канаша, Чебоксары, Ядрина, Шумерли, п. Кугеси. Проведение акций милосердия «Солдатский конверт», «Новый год в детском доме». Организация бесед врачей-наркологов, психологов со студентами. Организация встреч с сотрудниками МВД, суда и прокуратуры. Посещение музея Матери, музея И.Я. Яковлева, музея педуниверситета, музея города Чебоксары.
2	«Философия», «Экономика», «Культурология», «История Отечества», «История и культура родного края», «Религиоведение», «Психология», «Педагогика», «Этнопедагогика», «Этнология», «Государство и право», «Медицина», «Физическая культура».	Участие в диспутах, дискуссиях на темы нравственности. Разработка бесед, лекций на темы морали для школьников. Обсуждение классических произведений, проблем соотношения общечеловеческой и национальной культур. Участие в благотворительных акциях адресной помощи детям из неблагополучных семей, инвалидам и др.
3		Участие в курсовых вечерах вопросов и ответов на этические темы. Лекции о профессиональной этике. Участие в пополнении материалами вузовских музеев педуниверситета. Изучение и накопление материалов о выпускниках факультетов. Изучение нравственных основ семейно-брачных отношений в России, Чувашии на этнокультурных традициях семейного воспитания. Обсуждение вопросов круглого стола «Этика и эстетика будущих учителей». Изучение литературы по вопросам самовоспитания и самообразования. Проведение конференций «Добро и зло», «Честь и совесть»,

		«Проблемы насилия», «Какой он – толерантный человек?», приглашение воспитанников детских домов на университетские мероприятия. Шефство над подростками, состоящими на учете в ИДН г. Чебоксары. Участие в работе социально-педагогических комплексов г. Чебоксары и др.
4	Коррекционная педагогика, социальная педагогика, управление образовательными системами, экология, этнология, психология, социальная психология, спецкурс «Духовно-нравственная культура личности» и др.	Участие в диспутах о категориях общечеловеческих норм морали (долг, совесть, достоинство и др.). Изучение литературы об этике («Этика в отношениях человека, коллектива», «Этика в бизнесе», «Этика педагогическая». Самостоятельное изучение Законодательства РФ о браке, семье, о правах и обязанностях членов семьи, родителей, детей и «Концепции о правах ребенка», национальных особенностей делового этикета. Проведение бесед, диспутов на темы морали с дошкольниками и с учащимися 1-10 классов в период педагогической практики. Шефство над учебными группами младших классов.
ответственные	Зам. деканов по ВР, кураторы групп. Кафедры философии, педагогики и яковлеведения, психологии, истории Отечества, русской и зарубежной литературы и др.	Зам. деканов по ВР, кураторы групп. Кафедры педагогики и яковлеведения, психологии, спецкафедры. Отдел по ВР, студконгресс, отдел по кружковой работе, спортклуб, воспитатели общежитий, руководители педагогической практики.

Важным направлением педагогов является формирование духовно-нравственных понятий (таблица 2).

Таблица 2

Система духовно-нравственных понятий, которыми должен владеть студент

Направления содержания понятий	Виды духовно-нравственных понятий	
	Положительные	Отрицательные
Культура поведения и простые нормы морали	Вежливость Правдивость Верность Скромность Бережливость Честность Уважение Простота Справедливость Деликатность Корректность Тактичность Гуманность	Лицемерие Грубость Измена Ханжество Предательство Интриганство Беззастенчивость Лень Лесть Лакейство

Отношение к себе и другим людям	Принципиальность Заботливость Благородство Сочувствие Достоинство Терпимость Взаимопомощь Сострадание Гордость Требовательность Доверие Милосердие Миролюбие Откровенность	Высокомерие Зависть Зазнайство Злорадство Злословие Ненависть Тщеславие Эгоизм Приспособленчество Замкнутость Скрытность
Отношение к труду и собственности	Трудолюбие Рациональность Деловитость Добросовестность Расчетливость Ответственность Экономность Предприимчивость Эффективность Коллективизм Обязательность Необходимость Исполнительность	Скупость Потребительство Корыстолюбие Тунеядство Невежество Попустительство Осуждение Бюрократизм Нажива Безразличие Пассивность
Волевые качества и моральные чувства личности	Дух, Духовность, Выдержка, Воля, Мужество Смелость Храбрость Гордость Целеустремленность Самообладание Любовь Сочувствие Презрение Настойчивость Престижность Уверенность Самоутверждение	Трусость Жестокость Покорность Авторитарность Упрямство Заискивание Ревность Самолюбие Самоуверенность Честолюбие
Общественно-политические качества	Активность Идейность Патриотизм Сознательность Убежденность Чувство нового Равенство Общительность Сотрудничество Солидарность Бескорыстие Инициативность	Зазнайство Карьеризм Вероломство Цинизм Чванство Деградация Агрессивность Честолюбие Космополитизм Вандализм

Завершающим циклом духовно-нравственного воспитания студентов в педвузе является спецкурс «Духовно-нравственная культура учителя», читаемая студентам перед выходом на педагогическую практику.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Советский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1981. – 1214 с.
2. Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Комета, 2001. – 741 с.

SPIRITUAL AND MORAL FORMATION FUTURE TEACHERS

Vladimir Ivanovich Pavlov

Candidate of pedagogical sciences Associate Professor,
Chuvash State Pedagogical University. I.J. Yakovlev,
Cheboksary, Republic of Chuvashia

The article examines the professional, spiritual and moral formation of future teachers.

Key words: competence; professional development; spiritual and character formation; respectively.

© В.И. Павлов, 2013

Рецензент:
доктор педагогических наук, профессор И.В. Павлов

СЕМЬЯ И ШКОЛА – СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО

Светлана Георгиевна Чигрина

старший научный сотрудник,
ФГАУ «Федеральный институт развития образования»,
учитель МХК, ОРКСЭ,
ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 870»,
г. Москва
e-mail: s_chigrina@mail.ru

В статье представлен конкретный опыт взаимодействия семьи со школой, осуществляемый с целью формирования у школьника устойчивого интереса к предмету «История». Пример семейного проектирования рассматривается как составляющая инновационной формы социального партнерства семьи и школы. Это тот счастливый случай в педагогической практике, когда интересы и планы семьи совпали с творческими замыслами педагога.

Ключевые слова: взаимодействие семьи и школы; социальное партнерство; творческие замыслы; проектная деятельность; формирование направленного интереса; сотворчество.

Проблема взаимодействия семьи и школы – отнюдь не нова, у неё давние исторические корни, она развивалась по мере того, как расширялись и усложнялись отношения детей и родителей в семье; родителей, педагогов и руководителей школ. Этот процесс исто-

рически долгий, сложный, многосторонний, достаточно широко освещен в педагогической литературе, но в основном с методической стороны. Начиная с XX в., методики рассматриваются уже не как самоцель, а в единстве и в контексте всего процесса взаимо-

действия, который выступает как одно из главных условий повышения эффективности воспитания и социализации школьников.

Исследуемая проблема отражена в трудах С.Т. Шацкого, К.Н. Вентцеля, В.Н. Сороки-Росинского, А.С. Макаренко, А.В. Луначарского, П.П. Блонского, Н.К. Крупской, В.Н. Шульгина, М.М. Пистрака, П.Н. Шимбирева, В.А. Сухомлинского, Г.Н. Волкова и др.

Современный исследователь Т.А. Савченко, занимаясь вопросами взаимодействия семьи и школы в отечественной педагогике в период со второй половины XVIII-конца XX в., обращает внимание на самоценность и взаимодополняемость двух основных институтов: «Семейное воспитание – одна из самых древних форм социализации человека. В ней дети включаются в систему общественных и производственных отношений, получают основы профессиональной ориентации – формируются как граждане страны и мира. Семейное воспитание – сердцевина народной педагогики. Школа с момента своего возникновения постепенно, наряду с семьей, становилась одним из основных институтов воспитания и социализации молодежи» [1].

В силу специфики условий и возможностей, ни семья, ни школа в отдельности не могут полноценно реализовать цели и задачи воспитания и социализации учащихся. Семья не может обойтись без школы, если стремится достичь успеха в образовании и воспитании детей. Но и школа не может проигнорировать семью, как первичный субъект воспитания.

Но при этом образование, воспитание, обучение следует сегодня рассматривать с учетом нового содержания их понятий в сфере Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», подписанного Президентом Российской Федерации В.В. Путиным 29 декабря 2012 г.

В законе указаны права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся. В ряду многих требований на первое место ставится «обязанность заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [2].

Сегодня одна из главных задач школы – создание педагогической системы, основанной на взаимодействии педагогов, учеников и родителей как равноправных партнеров, что отвечает требованиям ФГОС.

Для России XXI в. в этом процессе наряду с массовыми формами (попечительские советы, семейные клубы, советы родителей) возникают малые содружества: родитель – ученик – учитель, основанные на принципе индивидуального подхода к личности ученика.

Школа – институт государственный, она является звеном в сложной государственной системе образования со своей научной, экономической, законодательной основой. Семья – институт общественный, где происходит социализация ребенка, где усваиваются общечеловеческие нормы, ценности в процессе взаимоотношений с другими людьми, формируются первые устойчивые впечатления об окружающем мире. Именно родители – первые воспитатели – имеют самое сильное влияние на детей. В свое время Жан-Жак Руссо утверждал, что каждый последующий воспитатель оказывает на ребёнка меньшее влияние, чем предыдущий. Родители являются теми предыдущими по отношению ко всем остальным: воспитателю детского сада, учителю начальных классов и учителям – предметникам. Немаловажное значение для развития ребёнка, подростка имеет общий стиль взаимоотношений, который складывается между взрослыми и детьми в семье, детском саду, школе, учреждениях дополни-

тельного образования и других структурах общества.

Среди различных вариантов межличностных взаимоотношений можно выделить ряд основных стилей: сотрудничество, сотрудничество, паритетные, независимые, конкурентные, конфликтные, авторитарные.

Важно заметить, что вычленение этих стилей достаточно условно, поскольку любой из них подвижен и изменчив. Что же касается взаимодействия школы и семьи, то продуктивность процесса во многом зависит от того, насколько совпадает стиль отношения детей и родителей в семье со стилем, сложившимся в соответствующем учебном заведении, классном коллективе.

В контексте вышесказанного, на наш взгляд, представляет интерес опыт взаимодействия семьи Чигриных со школой № 501 г. Москвы, с учителем истории и обществознания Киньшиным Сергеем Сергеевичем. Представляем членов семьи: отец – Александр Станиславович – историк, в прошлом выпускник данной школы, мать – Светлана Георгиевна – преподаватель гуманитарного цикла того же учебного заведения, сын – Максим – выпускник 2012 г., ныне студент исторического факультета МПГУ.

Сейчас, спустя годы, и анализируя взаимодействие обеих сторон, можно проследить динамику этого процесса.

Первое знакомство со школой и учителями произошло при посещении занятий в предшколе. Для родителей такая подготовка заключалась в общем развитии ребенка: чтении детской художественной и исторической литературы; семейных прогулках по историческим местам Москвы; посещения музеев и театров. Особую роль в пробуждении у ребенка интереса к истории в этот период сыграло участие всей семьи в работе Боспорской археологической экспедиции Государственного Музея изобразительных

искусств им. А.С. Пушкина (г. Москва, РФ) начальник экспедиции – В.П. Толстиков, ведущей археологические исследования античного городища Пантикапей – столицы Боспорского царства (г. Керчь, Крым, Украина). С первых дней пребывания на раскопках семилетний мальчик учился овладевать новыми знаниями и выполнять правила поведения и общепринятого стиля сотрудничества в экспедиции. При этом Максим выполнял определенный фронт работы в одно и то же время по 2 часа в день под руководством отца. Таким образом, уже в дошкольный период ребенок проходил первые уроки развивающей, познавательной, трудовой деятельности в сложнейших экспедиционных условиях.

Наблюдения за поведением ребенка и его ответственным отношением к участию в исторических раскопках, а также явный его интерес к рассказам отца предопределили курс семейного воспитания. Суть его состояла в том, чтобы постепенно наращивать и расширять знания ребёнка в области отечественной истории и помочь ему со временем обрести ценности, традиционно принятые в семье: прежде всего уважение к своим корням, истории, культуре, стране.

Следует признать, что никто тогда никаких перспектив на долгий срок не разрабатывал и научно не обосновывал. Это был естественный процесс творческого общения родителей и ребёнка, который не прерывался и в начальной школе. В этот период приобщение к истории стало осуществляться с классным коллективом. Среди множества дел, детям запомнилась экскурсия в музей – заповедник «Коломенское», которую провел экскурсовод Чигрин А.С. – отец Максима. Забегая вперед, отметим, что пройдут годы и ученик 11 класса ГБОУ СОШ № 501 Чигрин Максим – призер конкурса юных экскурсоводов VI

окружного Фестиваля гуманитарных предметов «Содружество муз» в 2011-2012 уч. г. – проведет экскурсию пятиклассникам своей школы (классный руководитель – С.С. Киньшин).

В годы обучения в среднем звене социальное партнерство семьи и школы осуществлялось в процессе творческого взаимодействия родителей и преподавателя С.С. Киньшина. Этот процесс получил новое развитие: регулярное информирование родителей о творческих замыслах во внеурочной деятельности по предмету истории вызывал отклик, поддержку и участие семьи. Начиная с 5 класса, приобщение школьников к истории осуществлялось в ходе авторской многоступенчатой, ролевой игры «Поиграем в историю». Интерес Максима к предмету «История» перешел в новое качество – включение в общественную внешкольную деятельность.

В период обучения в старших классах, взаимодействие семьи и школы достигло качественно нового уровня, связанного с исследовательской деятельностью, подготовкой школьников к защите исторических проектов. На протяжении двух лет учащиеся под научным руководством Киньшина Сергея Сергеевича становились победителями Московского городского конкурса проектно-исследовательских работ по социально – гуманитарным дисциплинам. Выбор темы первого проекта «Аджимушкой – неизвестная страница Великой Отечественной войны» связан с участием Максима Чигрина в поисковой экспедиции в районе каменоломен поселка Аджимушкой, организованной музеем истории обороны Аджимухайских каменоломен Керченского государственного историко-культурного заповедника (Крым) под руководством В.В. Симонова. Интерес к этой теме поддержали друзья – одноклассники. В

семье проходило постоянное творческое обсуждение возникающих вопросов, в процессе которых рождались новые идеи. В дни празднования 65-летия Победы в Великой отечественной войне во всех классах прошли уроки мужества. Материал исследовательской работы был опубликован в сборнике «IV Международная интеллектуальная ассамблея школьников».

В 2012 г. защищался проект, посвященный исторической дате 200-летию Бородинского сражения. Участники проекта с интересом наблюдали за реконструкцией событий под Бородино. Отец и сын сделали богатую тематическую подборку из семейной библиотеки, что дополнило кропотливый труд учителя и учеников. Таким образом, от проекта к проекту накапливался опыт исследовательской деятельности со всеми ее составляющими: постановка цели, разработка концепции, изучение теоретического и практического материала, подбор литературы, написание самой работы, и создание презентации. На всех этих этапах объединялись усилия научного руководителя и юных исследователей.

Еще одна страница жизни школьников на пути приобщения их к истории Отечества связана с искусством. В 2010 г. возобновил работу школьный театр «Оригинал» (художественный руководитель Сергей Сергеевич Киньшин). К 200-летию Бородинского сражения силами учащихся был дан спектакль «Однажды, 200 лет назад...» по событиям 1812 г. Весь период подготовки спектакля от замысла до премьеры можно оценить как единый неразрывный коллективный творческий процесс. Взаимодействие школьников и педагогов, детей и родителей из разных семей состоялось благодаря общему делу – увлекательному и интересному. На волне общего энтузиазма особенно ярко проявился личный пример семьи самого учителя: его супруги – Натальи Валерьевны Кинь-

пиной, сына – Сергея Сергеевича Киньшина (мл.), которые создавали костюмы, декорации, вдохновляли всех участников творческого процесса. Все делалось сообща, как в дружной семье. Спектакль тепло и благодарно приняли зрители: жители округа, учащиеся, родители, учителя. Процесс захватил школьников настолько, что на суд зрителей представили ещё один спектакль «Однажды, 200 лет назад... События продолжаются». В течение двух лет школьный театр «Оригинал» оставался победителем муниципального фестиваля «Театральная Весна в Царицыне».

Совместная коллективная творческая деятельность семьи и школы дала свои результаты. Произошло сплочение единомышленников среди детей и взрослых. Школьники получили опыт проигрывания судьбы в заданных исторических обстоятельствах. Участники сотворчества испытали яркие, положительные эмоции, которые превращают знания в убеждения.

Одним из главных факторов общего успеха правомерно считать личность самого учителя – настоящего профессионала, умного, справедливого человека. Немаловажен и личный пример родителей. В семье отдается предпочтение культурным, познавательным, нравственным, общечеловеческим ценностям. Собрана историческая библиотека. Традиционные семейные путешествия (ближние и дальние) по памятным местам. Свято хранится память родовых корней: завершён долгий поиск места захоронения деда, погибшего во время ВОВ на Смоленщине. Прикосновение к духовным, культурным ценностям истории стало возможным благодаря участию в археологических экспедициях. В течение десяти лет формировались знания, умения, навыки, приобретенные в процессе кропотливого, нелегкого труда.

Мы убеждены, что в сегодняшнем непростом мире, несущем неожидан-

ности, в мире опасностей, семья не может оставаться в стороне и быть безучастной в судьбе своих детей. Мы для себя как родители выбрали путь взаимодействия со школой с целью формирования направленного интереса сына к изучению истории. Со временем наше сотрудничество перешло в сотворчество.

Представленный выше конкретный опыт и попытка его теоретического осмысления как некоей модели сотрудничества и сотворчества родителей и преподавателя, на наш взгляд, отражает одну из современных тенденций в развитии названной проблемы. Чтобы найти общий язык родителям и педагогу необходимо немало потрудиться, уметь вести диалог, не упорствовать в своих оценках ради мнимой правоты, признавать, если надо, свои ошибки, искать сообща оптимальный стиль взаимодействия между сторонами (школа – обучающийся – родители).

И только совместными усилиями, имея обоюдное желание, дополняя, и поддерживая друг друга, семья и школа могут достичь результатов. И у родителей, и у педагогов цель одна – благо детей, их полноценное и гармоничное развитие.

Основными условиями её реализации правомерно считать:

– своевременное выявление предпочтения в сфере интересов ребенка и вместе со школой поддержка и развитие его;

– уважительное отношение к ребенку, его деятельности и постепенное формирование чувства собственного достоинства;

– признание права выбора за ребенком в сфере интересов, как со стороны родителей, так и со стороны школы;

– роль личности учителя и самих родителей в воспитании ребенка;

– объединение усилий педагога и членов семьи школьника при взаимном и равно уважительном признании

ими позиционного равенства друг друга.

Правомерно отметить некоторые характерные для современного периода отечественной школы признаки новых отношений с семьей.

Наметился переход школы сегодня от доминирующих форм массовой работы с семьей к групповым и индивидуальным формам взаимодействия, построенным на диалоговой основе.

Современные родители – не просто помощники педагогов, а равноправные участники процесса развития детей: интеллектуального, нравственного, физического, психического.

Эффективность взаимодействия обеспечивается опорой на психолого-педагогические принципы: научность, единство действий, связь с жизнью, диагностика, использование идей и средств народной педагогики как

основы домашнего воспитания, выбор оптимальных форм, средств и методов взаимодействия и др.

Взаимодействие семьи и школы – не самоцель, а обеспечение наиболее комфортных условий для реализации интересов и способностей ребенка и его всестороннего развития и перехода от детского увлечения к научной цели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алиева Э., Загладина Х. Школа и родители: педагогика сотрудничества // Образовательная политика. – 2012. – № 2 (58) – С. 74-85.
2. Савченко Т. Взаимодействие семьи и школы в отечественной педагогике второй половины XVIII - конца XX вв. как социокультурное явление / автореф. на соиск. уч. ст. д.п.н. – Москва, 2011.
3. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://www.rg.ru/obrazo-vaniedok.html/2012/12/30/>.

FAMILY AND SCHOOL - SOCIAL PARTNERSHIP

Svetlana Georgievna Chigrina

Senior Research Fellow,
Federal Institute of Education,
teacher,
Secondary school № 870,
Moscow

The paper presents a concrete experience of working families with school, implemented in order to create a sustainable student interest in the subject History. Example of family planning is seen as part of an innovative form of social partnership between home and school. This is the happiest time in teaching practice, where the interests of the family and plans coincided with the creative designs of the teacher.

Keywords: interaction of family and school, social partnership; creative ideas; design activity; the formation of directed interest; co-creation.

© С.Г. Чигрина, 2013

Рецензент:
доктор педагогических наук, профессор М.Н. Поволяева

ИСТОРИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

УДК 314.9

ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ В СОСТАВЕ ГОРОДСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ТАТАРСКОЙ АВТОНОМНОЙ СОВЕТСКОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ РЕСПУБЛИКИ (ТАССР) В 1920-ЫЕ ГОДЫ

Луиза Каюмовна Каримова

кандидат исторических наук, старший преподаватель,
ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань
e-mail: LU_ka_s@rambler.ru

Статья посвящена интересной и актуальной проблеме – выделению интеллигенции из социального состава горожан ТАССР в первые годы существования республики. Автор на основе данных переписей 1923 и 1926 гг. приводит сведения о составе социальной структуры городов ТАССР в 1920-е годы, динамике численности ее отдельных групп. Из служащих и лиц свободных профессий выделяется республиканская интеллигенция, прослеживаются изменения ее количественных характеристик в изучаемый период.

Ключевые слова: социальная структура; городское население ТАССР; интеллигенция; динамика численности переписи 1920-х годов.

Прежде чем говорить о месте интеллигенции в социальной структуре городского населения ТАССР в 1920-е гг., стоит остановиться на ее (структуры) общей характеристике. В рассматриваемый период в социальной структуре горожан республики произошли существенные изменения, что стало следствием радикальных изменений, произошедших в стране после Октябрьской революции. На протяжении 1920-х годов в социальной структуре советского государства одновременно существовали социальные группы, свойственные как буржуазному обществу, так и новому, только начинавшему формироваться социалистическому обществу. Все это нашло свое отражение в материалах Всесоюзной городской переписи 1923 г. и Всесоюзной переписи населения 1926 г.

Самой многочисленной группой самостоятельного городского населения

ТАССР на протяжении всего рассматриваемого периода были служащие. В 1923 году их в республике насчитывалось 31745 человек или 27% от всех самостоятельных горожан (116337 человек) [1, с. 524]. К 1927 г. их количество увеличилось до 34343 человек или 28% от всех самостоятельных горожан (123.117 человек) [2, с. 273-278]. Этот процесс не могло остановить даже активно продолжавшееся сокращение штатов госучреждений.

Следующими по численности среди горожан ТАССР шли рабочие. Но несмотря на то, что свыше 70% рабочего класса страны было сосредоточено в РСФСР, и около 80% всех рабочих в РСФСР находились на территории Европейской России [3, с. 47], материалы переписей 1923 и 1926 гг. дают возможность говорить о том, что в ТАССР эта социальная группа не просто уступала по численности служащим, но и имела

тенденцию к незначительному сокращению в численности с 25008 человек, или 22% от всех самостоятельных горожан республики в 1923 г. [1, с. 524] до 24605 человек, или 20% от всех самостоятельных горожан республики в 1926 г. [2, с. 273-278]. Это можно отнести к продолжавшим сказываться последствиям потерь, понесенных во время Первой мировой и гражданской войн; процесса деклассирования, не прекращавшегося на всем протяжении нэпа; проводившейся в то время концентрации промышленности, сопровождавшейся сокращением штатов предприятий. Кроме того, города ТАССР следует относить к городам производящей полосы с относительно слабым развитием промышленности. Поэтому вполне естественно, что здесь удельный вес рабочего класса был ниже, чем в индустриально развитых районах страны.

С введением нэпа, разрешением свободной торговли и допущением частного капитала в городах республики начала расти численность нэпманской буржуазии. К ней можно отнести «хозяев с наемными рабочими», которые представляли в большинстве своем торговую и промышленную буржуазию города. В 1926 г. их численность составила уже не 403 человека (0,3% от всех самостоятельных горожан республики) как в 1923 г. [1, с. 524], а 1278 человек (1% от всех самостоятельных горожан республики) [2, с. 273-278].

К нэпманской буржуазии можно также отнести и часть населения, входившую в категорию «хозяева, работающие только с членами семьи, или товарищества». Их численность выросла среди городского населения республики почти вдвое – с 3431 человек (3% от всех самостоятельных горожан республики) в 1923 г. [1, с. 524] до 6907 человек (6% от всех самостоятельных горожан республики) в 1926 г. [2, с. 273-278].

К буржуазным слоям населения относят и группу рантье (по переписи

рантье), живущих на нетрудовые доходы. В период нэпа было еще немало горожан, живущих на доходы от мелкого домовладения, спекулятивной торговли. В Татарской АССР их удельный вес составлял 4% (4404 человека) и 2% (1796 человек) в 1923 [1, с. 524] и 1926 годах соответственно [2, с. 273-278]. Если учитывать, что рантье были многочисленнее в городах менее развитых в промышленном отношении районов [3, с. 55], то такое быстрое сокращение их численности в ТАССР говорит об активном развитии промышленности в республике.

Значительную часть мелкой буржуазии составляли «хозяева одиночки». Это были кустари и ремесленники, осуществлявшие промысел своим личным трудом, без чьей-либо помощи, и пользовавшиеся весьма несложным инвентарем. Под эту категорию попадали также и мелкие торговцы, занимавшиеся единолично торговлей, производимой с рук или небольших лотков. В целом это была сравнительно большая группа населения. В ТАССР она составляла 11150 человек, или 9,6% от всех самостоятельных горожан республики в 1923 г. [1, с. 524] и 12051 человек, или 9,8% от всех самостоятельных горожан республики в 1926 г. [2, с. 273-278].

Также к мелкой буржуазии можно отнести подавляющую часть группы «помогающие члены семьи», численность которых, так же как и остальных социальных групп, объединенных понятием мелкая буржуазия, возросла и составила к 1926 г. 11012 человек, или 9% от всех самостоятельных горожан республики [2, с. 273-278] вместо 7002 человек, или 6% от всех самостоятельных горожан республики [1, с. 524]. Довольно значительный процент мелкой буржуазии в городах объясняется тем, что в условиях нэпа государством оказывалась повсеместная поддержка развитию мелкого производства и оживлению товарооборота.

Достаточно большое количество горожан ТАССР входили в группу безработных. Перепись 1923 г. зафиксировала здесь 12 469 безработных, или 11% от всего самостоятельного городского населения республики [1, с. 524], к 1926 г. их количество снизилось и составило 9719 человек, или 8% от всего самостоятельного городского населения республики [2, с. 273-278].

Интересной для нашего исследования социальной группой являются «лица свободных профессий». И так весьма немногочисленная – 1310 человек, или 1% от всех самостоятельных горожан республики [1, с. 524] в 1923 г. – всего за 3 года она уменьшилась по республике почти вдвое – до 721 человека, 0,6% от всех самостоятельных горожан республики в 1923 г. [2, с. 273-278]. Это явилось прямым следствием политики советского руководства страны по отношению к категориям населения, отнесенным партийными идеологами к чуждым новому социалистическому обществу элементам. В результате этой политики представители лиц свободных профессий были вынуждены переходить на государственную службу и пополнять, в основном, ряды советских служащих.

Что касается места интеллигенции в социальной структуре горожан республики, то выделять ее мы будем по положению в занятии (из двух основных групп: «служащие» и «лица свободных профессий»). Заметим, что под интеллигенцией в данном исследовании понимается – социальный слой, состоящий из представителей различных социальных групп советского общества (преимущественно служащих и лиц свободных профессий), представители которого профессионально занимаются творческим умственным трудом.

Среди служащих следует выделить четыре основные группы интеллигентных профессий: старший юридический, технический, медицинский персонал и культурно-просветитель-

ный персонал. К старшему персоналу служащих ЦСУ относил тех из них, кто был занят высококвалифицированным умственным трудом во всех отраслях народного хозяйства: на производстве, в здравоохранении, просвещении, управлении и т. д. Среди лиц свободных профессий (исключая служителей культов, которых было больше всех) Всесоюзная городская перепись 1923 г. выделяет две интересующие нас группы профессий: «техники, медики и педагоги и «художники и адвокаты» [1, с. 381]. Всесоюзная перепись населения 1926 г. такой жесткой градации не проводит, но позволяет выделить из лиц свободных профессий представителей интеллигенции по аналогии с занятиями по классификации, использовавшейся в 1923 г.

По данным переписи 1923 г. старший персонал самостоятельных городских служащих в ТАССР насчитывал 4287 человек или 14% от всех самостоятельных служащих, включая прислугу (31745 человек) и 4% от всего самостоятельного городского населения республики, что свидетельствует об остром дефиците специалистов высокой квалификации в республике в рассматриваемый период [1, с. 379-381].

В 1923 г. самой многочисленной группой интеллигенции среди самостоятельных служащих Татарской Республики были работники науки, просвещения, искусства и культуры. Наибольшую их часть составили педагоги (64% или 2363 человек от всего культурно-просветительного персонала ТАССР), научных работников в городах ТАССР насчитывалось 190 человек или 5% от всего местного культурно-просветительного персонала [1, с. 380]. Довольно значительную группу культурно-просветительного персонала представляли работники сцены (режиссеры, актеры, оркестранты, хористы и др.), которых среди горожан ТАССР насчитывалось 429 человек или 12% от всего культурно-просветительного персонала республики [1, с.

380]. На долю оставшихся представителей культурно-просветительного персонала (библиотекарей, музейных работников, редакторов, журналистов, литераторов, работников искусств и др.) приходилось 416 человек, или 11% от всего культурно-просветительного персонала ТАССР [1, с. 380].

Остро стояла проблема нехватки кадров технической интеллигенции, особенно инженеров и медработников. Первых в городах ТАССР в 1923 г. насчитывалось 352 человека, или 7% от всего старшего персонала служащих, а вторых – 492 человека, или 11% [1, с. 379-381].

Самой малочисленной группой республиканской интеллигенции, выделяемой из категории государственных служащих, был юридический персонал, составивший всего 213 человек или 5% от всего старшего персонала государственных служащих. В последующие годы численность старшего юридического персонала еще более сократилась и составила в 1926 г. уже 3% от всего старшего персонала государственных служащих ТАССР, или 152 человека [1, с. 275-277].

Тенденция к сокращению численности среди рассматриваемых групп профессий была свойственна и работникам культуры, науки, просвещения и искусства. Тем не менее, они продолжали оставаться одним из самых значительных отрядов интеллигенции ТАССР. В 1926 г. эта группа включала 2998 человек или 65% от старшего персонала государственных служащих ТАССР. Уменьшение представителей этой группы профессий происходило в основном за счет учителей, количество которых снизилось и достигло к 1927 году 1841 человека или 40% от старшего персонала государственных служащих ТАССР. Это, по мнению В.Б. Жиромской, было связано, во-первых, с совершенствованием системы образования и улучшением ее кадрового состава, во-вторых, объяснялось ограниченностью ресурсов молодого совет-

ского государства, не позволявших ей в должной мере обеспечить материальную базу школьного образования [3, с. 145]. А вот численность научных кадров к концу восстановительного периода возросла, составив уже 330 человек (11% от общего числа, включенных в группу культурно-просветительного персонала) [2, с. 372].

Всесоюзная перепись населения 1926 года объединила «работников сцены», музыкантов, художников, скульпторов в группу «работники искусства» – 317 человек. Вместе с прочим культурно-просветительным персоналом их насчитывалось 2668 человек (89% среди всего персонала этой группы) [2, с. 372].

К 1927 году выросло и количество кадров технической интеллигенции, составив 532 человека или 12% от всего старшего персонала государственных служащих ТАССР [2, с. 275-277]. Но самые высокие темпы прироста численности наблюдались среди старшего медицинского персонала, который к концу восстановительного периода насчитывал во всех городских поселениях ТАССР 911 человек или 20% от старшего персонала государственных служащих республики в целом.

Таким образом, выделив 4 группы интеллигенции из социального слоя служащих ТАССР и сопоставив данные по этим группам Всесоюзной городской переписи 1923 г. и Всесоюзной переписи населения 1926 г., можно говорить о тенденции численного роста среди технической и медицинской интеллигенции, характерной для республики в рассматриваемый период. Причем, самыми быстрыми темпами увеличивалась группа старшего медицинского персонала. Сильно сократилось количество старшего юридического персонала. Довольно значительно уменьшился и культурно-просветительный персонал, но, тем не менее, общее количество старшего персонала среди государственных служащих к 1927 г. возросло (с 4287 человек в 1923 г. до 4593 человек). Удельный вес старше-

го персонала среди городских самодеятельных служащих республики (34343 человека) в то время составлял 13%, а среди самодеятельных горожан в целом (123117 человек) – всего 4%.

Конечно, указанное нами количество интеллигенции среди служащих республики носит лишь приблизительный характер. Кроме того, Всесоюзная городская перепись 1923 г., в отличие от следующей, переписи 1926 г., не дает возможности выделить побочные занятия самодеятельного городского населения, благодаря которым можно дополнить картину профессиональной структуры интеллигенции. К концу восстановительного периода к старшему юридическому персоналу по побочным занятиям относилось 11 человек, к старшему техническому персоналу – 2 человека; к старшему медицинскому персоналу – 19 человек и к культурно-просветительному персоналу – 114 человек [2, с. 368-372]. Таким образом, более точной для обозначения интеллигенции в категории служащих ТАССР в 1926 г. будет цифра 4739.

Выделяя интеллигенцию из лиц свободных профессий, следует исключить из их числа служителей культа. В результате мы получим так называемых «лиц интеллигентных профессий» (техники, медики, педагоги, художники, адвокаты и др.). В ТАССР по данным Всесоюзной городской переписи 1923 года их насчитывалось 448 человек по главному занятию, или 34% от всех лиц свободных профессий и 0,4% от всех самодеятельных горожан [1, с. 381]. Перепись 1926 г. уже говорит о 362 самодеятельных представителях интеллигентных профессий в составе «лиц свободных профессий» по главному занятию и 52 – по побочному, или 52% среди всех лиц свободных профессий и 0,3 от всех самодеятельных горожан республики [2, с. 373]. Таким образом, налицо постепенное снижение их численности в составе

данной социальной группы при росте удельного веса, что объясняется резким сокращением количества священнослужителей.

С учетом «лиц интеллигентных профессий» численность интеллигенции ТАССР в 1923 г. составила не менее 5057 человек, или 4% от всего самодеятельного городского населения республики. А в 1926 г. ее численность незначительно увеличилась и составила не менее 5153 человек. Если же не учитывать побочные занятия, то налицо некоторое уменьшение ее количества (с 5057 человек в 1923 г. до 4955 человек в 1926 г.), которое произошло за счет сокращения численности лиц свободных профессий и представителей интеллигентных профессий в их составе. Впрочем, на удельном весе интеллигенции среди самодеятельных горожан республики это практически не отразилось.

Интеллигенция ТАССР в 1920-е гг. была восьмой по численности социальной группой среди горожан, уступив служащим, рабочим, хозяевам, работающим только с членами семьи (товариществам), хозяевам-одиначкам, помогающим членам семьи, безработным и иждивенцам государственных и общественных учреждений. Уступили интеллигенции по численности только лица свободных профессий, хозяева с наемными рабочими, рантье и деклассированное население.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Итоги всероссийской городской переписи 1923 года. Часть II. Население городов Союза ССР по занятиям. Выпуск I. Европейская Россия // Труды ЦСУ. – М.: ЦСУ СССР, 1924. – Т. XX. – 536 с.
2. Всесоюзная перепись населения 1926 г. Средне-Волжский район. Отдел II. Занятия. Отдельный оттиск табличной части тома XX. – М.: Издание ЦСУ Союза ССР, 1929. – 444 с.
3. Жиромская В.Б. Советский город в 1921-1925 гг.: Проблемы социальной структуры. – М.: Наука, 1988. – 166 с.

INTELLECTUALS IN THE URBAN POPULATION OF TATAR AUTONOMOUS SOVIET SOCIALIST REPUBLIC (TASSR) IN 1920 YEARS

Luiza Kaymovna Karimova

Candidate of Historical Sciences, Senior Lecturer,
Kazan (Volga) Federal University,
Kazan, Republic of Tatarstan

The article is devoted to an interesting and important problem—the allocation of the intelligentsia from the social composition of the citizens of TASSR in the early years of the republic. The author based on 1923 and 1926 census data and gives information about the composition of the social structure of the cities of TASSR in 1920, the population dynamics of its individual groups. Republican intellectuals are allocated from employees and self-employed persons, traced its quantitative characteristics change during the study period.

Key words: Social structure; urban population of TASSR; intellectuals; population dynamics; census of 1920 years.

© Л.К. Каримова, 2013

Рецензент:
доктор исторических наук, профессор Р.В. Шайдуллин

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ

ЗОННАЯ ТЕОРИЯ Н.А. ГАРБУЗОВА: ЭФФЕКТЫ В ОБЛАСТИ КОМПЬЮТЕРНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ЗВУЧАНИЯ

Сергей Анатольевич Филатов-Бекман

преподаватель, доцент,

ФГОУ ВПО «Государственный специализированный институт искусств»,

Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского,

г. Москва

e-mail: mserg1958@mail.ru

В статье изложены первые результаты компьютерных экспериментов, посвящённых проблеме зонной теории Н.А. Гарбузова. Производится сопоставление модельного и компьютерного музыкальных сигналов, построенных около стандарта частоты 440 Гц. Эксперименты проведены на базе оригинальной компьютерной модели, построенной автором исходя из принципов как математической статистики, так и идей современной нелинейной динамики.

Ключевые слова: зонная теория; микроинтервал; фазовое отображение.

Феномен зонной природы абсолютного музыкального слуха, открытый выдающимся российским музыкальным мыслителем Н.А. Гарбузовым, привлекает в настоящее время все возрастающее количество исследователей. Одна из причин неослабевающего интереса к теории Н.А. Гарбузова заключается в том, что, соединяя в себе гуманитарные подходы классической музыкальной науки и технические положения музыкальной акустики, данная теория допускает интерпретацию и свое дальнейшее развитие на основе музыкальной информатики, в рамках которой разрабатываются методы компьютерного моделирования для музыкальной науки («мягкое моделирование»).

Как известно, в 1943-45 гг. Н.А. Гарбузов проводил измерения, пригласив для участия в экспериментах нескольких высококвалифицированных музыкантов. Им предлагалось прослушать ряд из девяти звуков (от большой до 4 октавы), а затем воспроизвести их на слух с помощью генератора колеба-

ний, допускающего высокоточную регулировку частоты [3]. Результаты, представленные в книге «Н.А. Гарбузов – музыкант, исследователь, педагог», свидетельствуют о том, что в большинстве случаев воспроизводимые частоты заметно отличаются от заданного частотного стандарта. Факт этого отличия привел Н.А. Гарбузова к мысли о том, что абсолютный слух обладает не точечной, а зонной природой. Таким образом, зона Н.А. Гарбузова может быть представлена в виде микроинтервала, величина которого может достигать нескольких десятков центов.

Будем рассматривать данный микроинтервал как некоторый музыкальный сигнал, т. е. материальный носитель информации [4]. Классификация музыкальных сигналов, предложенная автором (напр., работы [6; 7]), позволяет рассматривать классы музыкальных, компьютерных и реальных сигналов. Первый из данных классов представляет собой математическую модель звука как суммы гармонических колебаний

и, следовательно, не содержит шумов. Второй класс сигналов синтезируется тем или иным образом на основе компьютера и реализуется как в формате MIDI, так и в волновом формате [5]. Третий класс есть результат фиксации «живого» звука (как правило, в режиме реального времени).

В предлагаемой работе выполняется некоторое сопоставление модельного и компьютерного сигналов, поэтому остановимся несколько подробнее на особенностях компьютерного сигнала. Данный сигнал обязательно предусматривает возможность акустического воспроизведения. Современные синтезаторы, обладающие весьма широкими возможностями генерации и обработки звука, позволяют создавать сложные полифонические произведения, каждый голос в которых обладает высококачественным музыкальным тембром. Как правило, для этого используются обширные банки музыкального звучания, содержащие сотни (и более) примеров тембров различных музыкальных инструментов. Звучание каждого голоса, представленное в волновом формате, порождает достаточно сложный и богатый тембр, исследование которого может представлять немалые трудности.

Значительно более простым объектом для исследования является темброво обедненный сигнал. Он генерируется, к примеру, на основе синтезатора, встроенного в программу – музыкальный редактор Sound Forge [11]. Данная программа позволяет получить гармонический микроинтервал заранее заданной величины, представленный в волновом формате. Следует отметить, что и в данном (чрезвычайно простом) случае спектр полученного сигнала содержит значительное количество гармоник. Так, сонограмма, сформированная на основе спектроанализатора Sound Forge, демонстрирует наличие обертонов на частотах, превышающих 20 кГц. Помимо этого, на сонограмме явно прослеживаются

шумы, которые, в отличие от прямых горизонтальных линий, соответствующих гармоникам, имеют весьма сложную топологию (ареалы, квазипериодические структуры и т. п.).

Какова природа этих шумов? Во-первых, это – т. н., квантовые шумы, возникающие в процессе квантования сигнала [4; 5]. В зависимости от глубины записи аналогово-цифровой преобразователь делит всю возможную амплитуду сигнала на значительное количество уровней, выполняя аппаратную «привязку» сигнала к ближайшему по значению уровню. Во-вторых, это – «аппаратные» шумы, величина которых определяется в конечном счете движениями электронов в проводниках. Видимо, полностью исключить подобные помехи, имеющие случайный характер, невозможно, но наличие качественных приборов позволяет свести данный фактор к минимуму.

Будем предполагать, что исследуемый нами компьютерный сигнал содержит в основном лишь квантовые шумы. Для этого в волновом формате синтезируем микроинтервал, обладающий небольшой амплитудой, глубиной записи в 2 байта (что соответствует числу уровней, равному 65536) и частотой сэмплирования 48 кГц. Последнее означает, что одна секунда звучания подобного сигнала содержит 48 тысяч отсчетов во времени. Подобные характеристики близки к параметрам используемой в настоящее время электромузыкальной производящей аппаратуры (лазерные проигрыватели).

Как говорилось выше, частотный диапазон исследований Н.А. Гарбузова охватывает обширный частотный спектр (от 65 до 2500 Гц). Как и любой музыкальный звук, компьютерный сигнал является функцией четырех переменных: амплитуды, звуковысотности, тембра и длительности. Если количество возможных тембров ограничено (в случае сонорного звучания

это может оказаться и неверным), то амплитуда, звуковысотность и длительность могут принимать практически неограниченное количество значений. Отсюда следует, что число возможных вариантов представления только лишь одного компьютерного сигнала весьма велико. Это приводит к серьезной проблеме при компьютерном исследовании подобного сигнала: необходимо найти такие количественные характеристики, которые способны отразить эволюцию сигнала во всей его многомерной изменчивости.

Для модельного музыкального сигнала, не обладающего тембром, в качестве таких характеристик можно назвать фазовое отображение и корреляционную размерность. Фиксируя длительность звучания и амплитуду, автор исследовал некоторые особенности микроинтервалов для всего частотного диапазона Н.А. Гарбузова. Так, было показано наличие внутренней субзоны, не превышающей ± 5 центов и ох-

ватывающей весь частотный диапазон [9]. Исследование корреляционной размерности дает возможность количественного определения верхней границы для зоны Н.А. Гарбузова, рассматриваемой как сложная динамическая система [10].

Однако на основе подобного упрощенного подхода представляется маловероятным сделать выводы сколь угодно общего характера по отношению к компьютерному музыкальному сигналу. Ниже мы проведем сопоставление некоторых количественных характеристик модельного и компьютерного сигналов, что даст возможность сформулировать более общую методологию анализа.

Рассмотрим особенности микроинтервала величиной – 2 цента, построенного около звука a^1 (440 Гц, «ля» первой октавы); эта частота входит в ряд, исследованный Н.А. Гарбузовым. Фазовое отображение модельного сигнала представлено на рисунке 1:

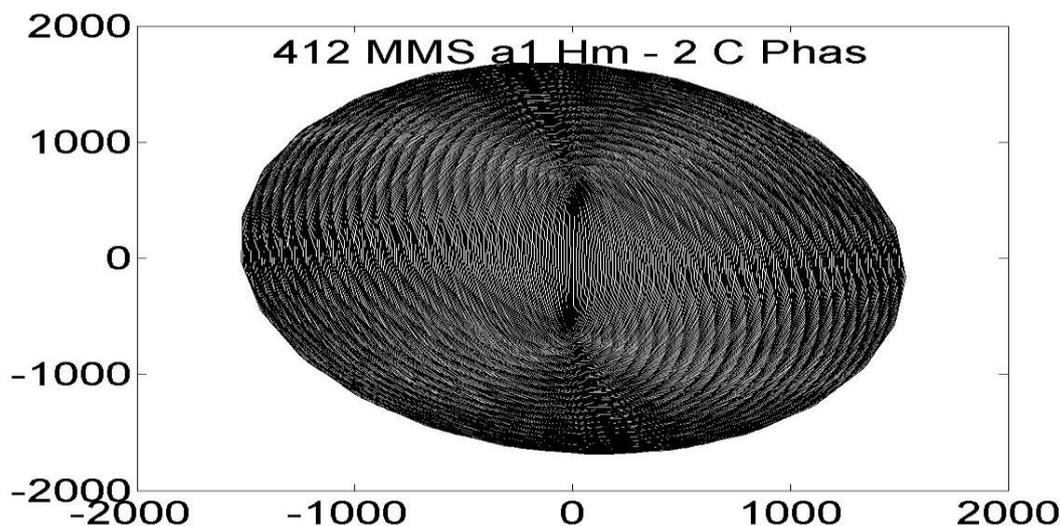


Рисунок 1. Фазовое отображение модельного музыкального сигнала

Отметим еще раз, что на первом рисунке представлен результат компьютерного моделирования на основе разработанной автором системы уравнений

[8], тогда как на втором рисунке – результат анализа реально звучащего сигнала.

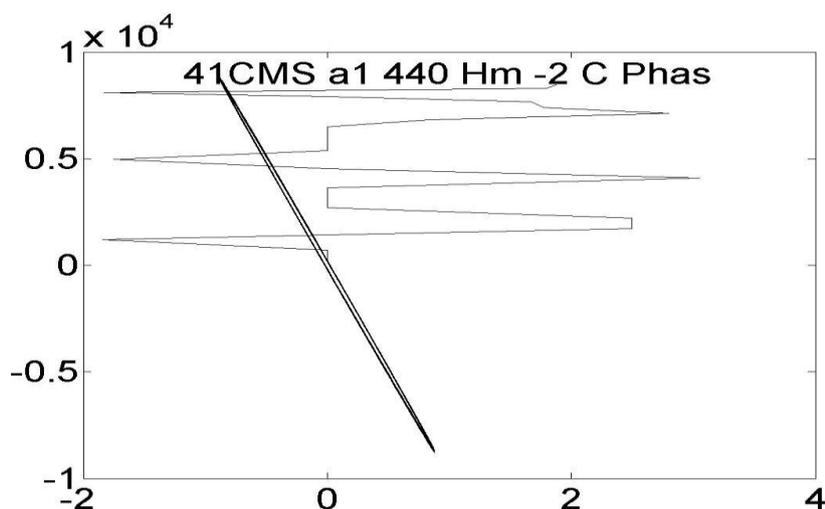


Рисунок 2. Фазовое отображение компьютерного музыкального сигнала

Различия в обоих рисунках весьма значительны. Во-первых, форма фазовых отображений является сугубо индивидуальной; во-вторых, масштаб первого отображения существенно меньше; в-третьих, на втором рисунке присутствует своеобразный «шлейф» в виде тонких иррегулярных линий.

На рисунке 3 представлено то же фазовое отображение, что и на рисунке 2, однако масштаб сильно увеличен (приблизительно в 2500 раз). Подробно рассматриваемая область соответствует

нижней половине (рисунок 2); эта область достаточно удалена от иррегулярных линий. Увеличивая масштаб участка почти прямой линии, убеждаемся, что данная линия, воспринимаемая как сплошная в малом масштабе, расслаивается на значительное количество гораздо более тонких прямых, расположенных почти параллельно друг другу. Подобное свойство «самоподобия» может свидетельствовать о фрактальных свойствах компьютерного музыкального сигнала:

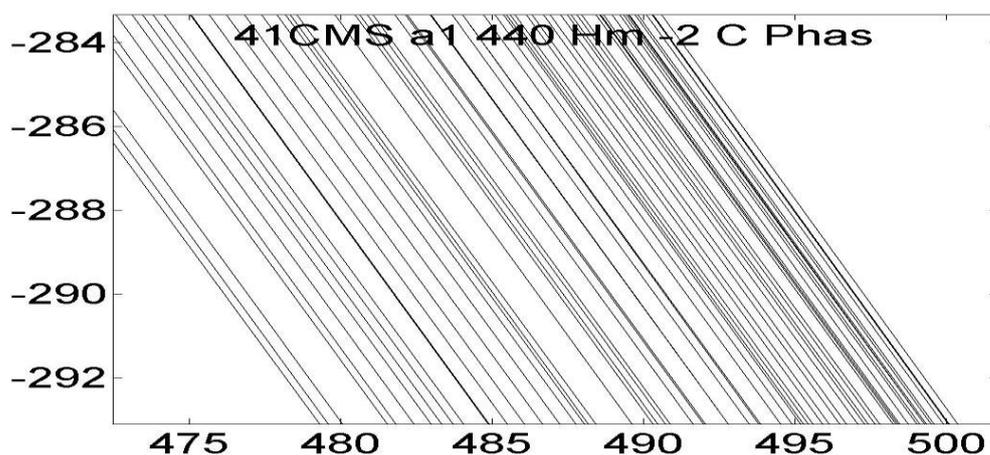


Рисунок 3. Фазовое отображение компьютерного музыкального сигнала (в увеличенном масштабе)

Таким образом, топология обоих фазовых отображений достаточно сложна. Однако именно подобные фазовые отображения содержат практи-

чески всю информацию о характере музыкального сигнала. Для того, чтобы эта информация стала доступной, необходимо создание методов количест-

венного анализа фазовых отображений.

Метод, разрабатываемый нами, заключается в следующем. Каждое фазовое отображение «соткано» из значительного количества точек, взаимное расположение которых определяет структуру отображения. Однако расположение точек зависит от расстояния между ними. Координаты каждой точки нетрудно определить, что дает возможность рассчитать расстояния между точками (т. н. метрику как характеристику метрического пространства, т. е. такого, для которого можно определить понятие расстояния). Группируя расстояния по величине,

получаем т. н. плотность распределения (или – распределение элементов-точек по координатам). Кривая плотности распределения является информативной количественной характеристикой фазового отображения.

На рисунке 4 приводится плотность распределения для модельного музыкального сигнала, соответствующего интервалу – 2 цента, на рисунке 5 – то же для аналогичного компьютерного сигнала. Отметим существенные отличия обоих рисунков. Так на рисунке 4 отмечается некий максимум в ходе кривой, который соответствует наиболее часто встречающемуся расстоянию между элементами-точками:

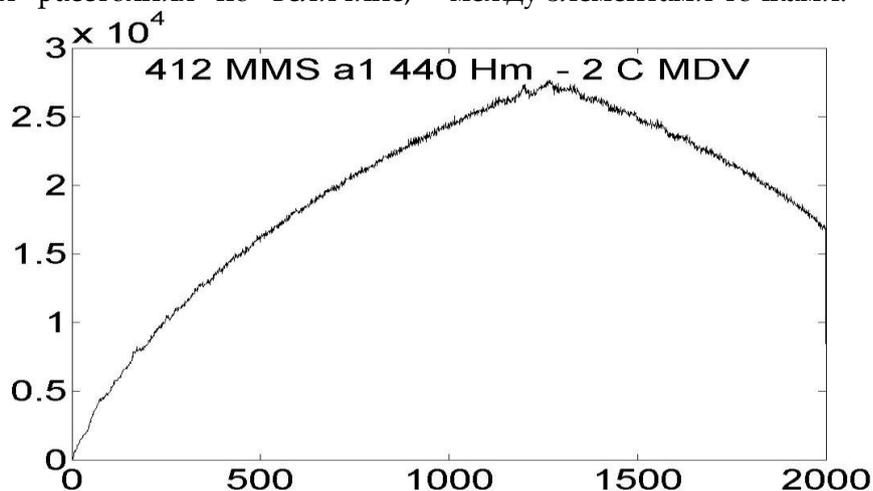


Рисунок 4. Плотность распределения для модельного музыкального сигнала

На рисунке 5 также фиксируется наличие некоторого максимума, однако он сдвинут в область значительно

меньших масштабов; в этом состоит, на наш взгляд, одно из проявлений квантовых шумов:

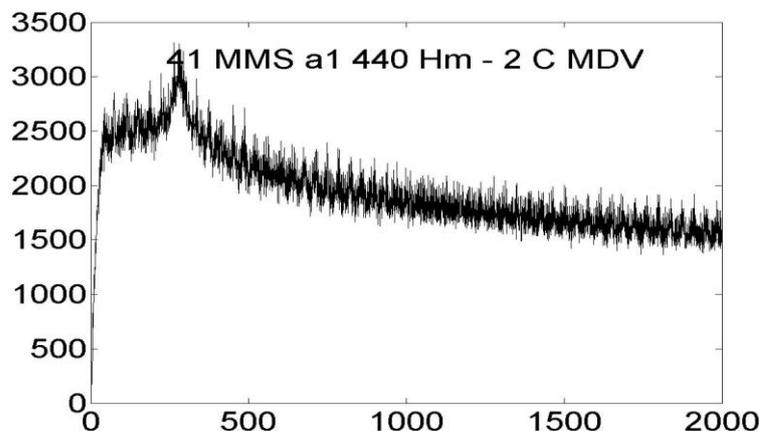


Рисунок 5. Плотность распределения для компьютерного музыкального сигнала

Гораздо более значительные отличия представляют собой подробные структуры кривых на двух данных рисунках. Так, на рисунке 4 кривая имеет достаточно сложное строение в мелком масштабе, но слабыми «пульсациями» в первом приближении можно пренебречь. Однако это совершенно недопустимо для кривой на рисунке 5, которая состоит из высокочастотных пульсаций отнюдь не малого масштаба. Подобные пульсации имеют квантовое происхождение, и поэтому кривая на рисунке 5 представляет собой один из примеров музыкальной статистики квантованных сигналов.

Как известно, любое аналоговое музыкальное звучание (т. е. звучание большинства традиционных музыкальных инструментов) являются функцией пяти переменных: амплитуды, звуковысотности, длительности, тембра, а также пространственной локализации [1]. В случае модельного сигнала две последние переменные не играют определяющей роли, однако при исследовании компьютерного сигнала необходимо добавить два дополнительных параметра – частоту сэмплирования и глубину записи.

Как известно, основные статистические модели, описывающие обширные классы распределений переменных самой различной природы, зависят от двух-трех аргументов (т. н. параметров распределения) [2]. Таким образом, построение статистической модели для квантованных музыкальных сигналов представляет собой очень непростую, но весьма перспективную задачу: подобная модель могла бы в весьма общей форме отразить особенности музыкального исполнения, представленного в оцифрованном виде; ограниченный объем статьи не позволяет детально обсудить эту увлекательную проблему.

Алгоритмы нелинейной динамики позволяют исследовать корреляционную размерность музыкальных сигналов. Эта величина понимается как отношение логарифма количества структурных элементов, отражающих сигнал, к логарифму масштаба, на котором рассматриваются элементы сигнала.

Выше мы говорили о том, что фазовое отображение «соткано» из значительного количества точек; расстояния между ними и являются упомянутым выше масштабом. Различному масштабу будут соответствовать как различные количества точек, так и различные расстояния между данными точками.

Корреляционная размерность модельного сигнала близка к единице: микроинтервал величиной в 2 цента практически совпадает с унисоном, и, кроме этого, функции, которыми представлен данный сигнал, являются непрерывными (в данном случае мы пренебрегаем конечной точностью выполнения математических операций на компьютере, которая может вносить искажения). Несколько иная ситуация возникает при расчете корреляционной размерности для компьютерного музыкального сигнала (рисунок 6).

Корреляционная размерность компьютерного сигнала оценивается как тангенс угла наклона прямой на рис. 6 к горизонтальной оси; полученное значение составляет 1.093. Указанная прямая приближает достаточно сложное «поведение» реальной линии (более плотной), которая прямой отнюдь не является. Аппроксимация, выполненная на основе метода наименьших квадратов, способна «уловить» поведение большинства точек, из которых состоит реальная линия.

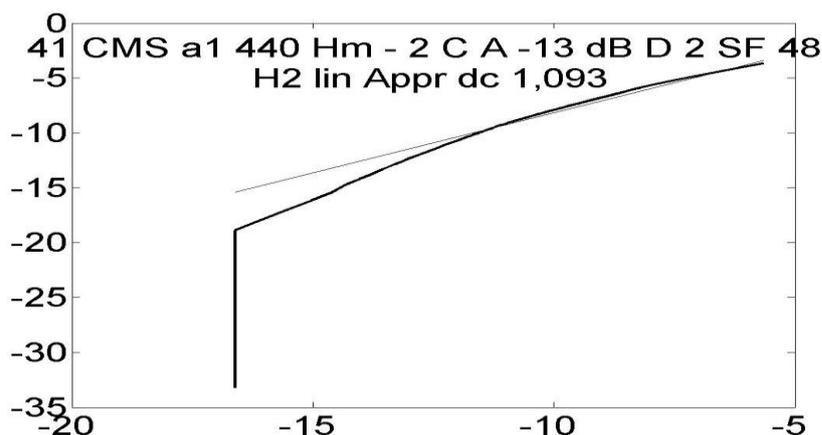


Рисунок 6. Корреляционная размерность для компьютерного музыкального сигнала

Отметим, что кривая на рис. 6 испытывает характерный излом в области наиболее малых масштабов. Эти масштабы соответствуют шагу квантования при синтезе компьютерного сигнала и, следовательно, размерам самих музыкальных «квантов», из которых строится компьютерный сигнал. Таким образом, резкий, почти вертикальный ход кривой соответствует высокой корреляционной размерности на уровне малых масштабов. Отсюда можно сделать предположение о наличии фрактальных свойств компьютерного сигнала именно на минимальных масштабах.

Проведенные нами численные эксперименты охватывают к настоящему времени значительное количество микроинтервалов в области модельного и компьютерного музыкальных сигналов; особенности отдельного микроинтервала, кратко рассмотренные в данной работе, находят свое подтверждение на значительно более обширном экспериментальном материале. Таким образом, положения теории Н.А. Гарбузова открывают привлекательные и перспективные возможности для дальнейших исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алдошина И.Р. Приттс. Музыкальная акустика. Учебник. – СПб.: Композитор, Санкт-Петербург, 2006. – 720 с.

2. Ивченко Г.И., Медведев Ю.И. Математическая статистика: Учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 1984. – 248 с.

3. Н.А. Гарбузов – музыкант, исследователь, педагог. Сборник статей / сост. О. Сахалтуева, О. Соколова. Ред. Ю. Рагс. М.: Музыка, 1980. – 303 с.

4. Основы кибернетики. Теория кибернетических систем / под ред. К.А. Пупкова. Учеб. пособие для вузов. – М.: Высш. школа, 1976. – 408 с.

5. Сергиенко А.Б. Цифровая обработка сигналов: Учебник для вузов. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 751 с.

6. Филатов-Бекман С.А. Об исследовании музыкального сигнала методами компьютерно-музыкального моделирования / Грани культуры: актуальные проблемы истории и современности. Материалы III межрегиональной научной конференции. Москва, 14 декабря 2007 г. / под ред. С.П. Быстровой, Н. Е. Леоновой. – М.: Институт бизнеса и политики, 2008. – С. 223-230.

7. Филатов-Бекман С.А. Разработка и апробация компьютерной методики изучения музыкальных сигналов студентами с ограниченными физическими возможностями // Образование в высшей школе: современные тенденции, проблемы и перспективы инновационного развития. Сборник научных статей Международной научно-методической Интернет-конференции, посвященной 40-летию УГАЭС, 30 ноября 2010 г., Ч. II. – Уфа: Уфимская государственная академия экономики и сервиса, 2010. – С. 255-260.

8. Филатов-Бекман С.А. К вопросу о математических аспектах зонной теории абсолютного слуха Н.А. Гарбузова // Концепция образования в искусстве и науке:

Сборник материалов конференции. – М.: Московский гуманитарный университет, 2012. – С. 171-176.

9. Филатов-Бекман С.А. К вопросу о компьютерном моделировании некоторых положений теории зонной природы абсолютного слуха Н.А. Гарбузова // Звуковая среда современности. Сборник статей памяти М.Е. Тараканова (1928–1996) / отв.

ред.-сост. Е.М. Тараканова – М.: ГИИ, 2012. – С. 358-373.

10. Филатов-Бекман С.А. О некоторых свойствах зонной природы абсолютного слуха Н.А. Гарбузова на основе компьютерного моделирования (в печати).

11. Цоллер С.А. Создание музыки на ПК: от простого к сложному. – СПб.: БХВ – Петербург, 2005. – 320 с.

BAND THEORY OF NA GARBUZOVA: EFFECTS OF A COMPUTER MUSICAL SOUND (SECTION 1)

Sergey Anatolyevich Filatov-Beckman

Professor, Associate Professor,
Federal State Institution «State Specialized Institute of Arts»
Moscow State Conservatory P.I. Tchaikovsky
Moscow

This article presents the first results of computer simulations on the problem of band theory NA Garbuzova. Compares the model and computer music signals, built near the standard frequency of 440 Hz. Experiments were carried out on the basis of an original computer model developed by the author based on the principles of mathematical statistics as well as the ideas of modern nonlinear dynamics.

Key words: band theory; micro interval; phase mapping.

© С.А. Филатов-Бекман, 2013

К ЮБИЛЕЮ УЧЕНОГО

ЯКУБ ИСХАКОВИЧ ХАНБИКОВ - ГОРДОСТЬ РОССИЙСКОЙ НАУКИ



Доктор педагогических наук, профессор Якуб Исхакович Ханбиков отмечает свой 85-летний юбилей.

Посвятив себя служению образованию, он прошел непростой жизненный путь от учителя начальной школы до почетного профессора университета. Якуб Исхакович является одним из старейших и самых заслуженных ученых и педагогов Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. Вся его жизнь посвящена науке, делу образования и просвещения.

Я.И. Ханбиков обладатель таких знаковых наград, как медаль имени К. Ушинского, которой награждаются особо отличившиеся учителя и деятели педагогических наук; медалью им. А.С. Макаренко, нагрудные знаки Я.А. Каменского, В.А. Сухомлинского, «Отличник народного просвещения РФ».

Я.И. Ханбиков воспитал плеяду учеников, кандидатов и докторов педаго-

гических наук, сегодня все они трудятся на ниве науки, в первую очередь, в России и Татарстане, а также в других государствах ближнего и дальнего зарубежья. Ученики Якуба Исхаковича до сих пор с чувством особой гордости вспоминают своего УЧИТЕЛЯ и НАСТАВНИКА.

Якуб Исхакович родился 18 марта 1928 г. в селе Старая Кулатка Ульяновской области в крестьянской семье. В семье Ханбиковых было 11 детей.

Детство и юношество Якуба Исхаковича пришлось на трудные годы в истории нашей страны. Он, как и все его поколение, испытал все тяготы и лишения военных и послевоенных лет. По воле судьбы Якубу Исхаковичу пришлось заменить ушедших на фронт учителей. Не имея специального образования, но имея врожденный педагогический талант и трудолюбие, он, продолжая учебу в школе, находил возможность заниматься с учениками младших классов. По окончании школы выбор был сделан окончательно и бесповоротно – Якуб Исхакович поступает в Ульяновский педагогический институт на историко-филологический факультет. От своих педагогов Я.И. Ханбиков позаимствовал требовательность и аккуратность в научно-исследовательской работе и прививает эти качества и своим ученикам.

В 1951 г. Я.И. Ханбиков заканчивает переводческое отделение Государственных Центральных курсов иностранных языков и работает переводчиком с немецкого языка.

В том же году Я.И. Ханбиков поступает в аспирантуру Казанского государственного педагогического инсти-

туда, на кафедру педагогики и психологии, которой руководил видный ученый и педагог профессор Василий Михайлович Горохов. Кандидатскую диссертацию на тему «Место и роль библиотеки в процессе обучения и воспитания в средней школе» Якуб Исхакович пишет под его руководством.

В 1954 г. диссертация была успешно защищена в Ереванском государственном университете.

Еще в начале своей педагогической деятельности, работая преподавателем кафедры педагогики и психологии Якуб Исхакович, одним из первых, обратил внимание на проблемы развития истории педагогической мысли в родном крае, что явилось предвестником регионализации содержания педагогического образования. В своих научно-педагогических изысканиях он обращается к вопросу использования татарской народной педагогики в воспитании подрастающего поколения. Якуб Исхакович предложил рассматривать народную педагогику в качестве «сферы эмпирических педагогических знаний и опыта народных масс» и, тем самым, внес существенный вклад в этнопедагогику народов России. Его труды легли в основу гуманизации педагогического образования, пришедшей на смену авторитарной педагогике.

В 1965 г. доцент Я.И. Ханбиков с большим успехом защищает докторскую диссертацию на тему: «Развитие педагогической мысли татарского народа» в Московском педагогическом институте им. В.И. Ленина. В своем исследовании Якуб Исхакович проанализировал влияние передовой русской культуры на возникновение татарского просветительства, влияние передовых русских ученых и педагогов Казанского края на развитие просвещения и педагогической мысли татарского народа, а также рассмотрел просветительскую деятельность татарских и русских ученых Казанского университета.

Высшей аттестационной комиссией и президиумом АПН СССР работа была признана одной из лучших в СССР.

Дальнейшая научная и творческая деятельность Якуба Исхаковича разнообразна и интересна. Он является автором работ по дидактике («Опыт повышения эффективности урока», «Процесс обучения», «Воспитание логического мышления на уроках татарского языка») и по теории воспитания («Нравственные основы полового воспитания», «Интернациональное воспитание», «Татарские народные игры и праздники», «Философия и педагогика»). Эти и другие работы свидетельствуют, какое внимание профессор уделяет национальному образованию подрастающего поколения. За основу им были взяты труды татарских просветителей: Каюма Насыри, Фатиха Амирхана, Мухутдина Курбангалеева, Гафура Кулахметова, Закира Хади. Вся творческая и общественная деятельность ученого направлена на возрождение и укрепление самосознания татарского народа.

В концепции исторической этнопедагогики Я.И. Ханбиковым впервые было высказано положение о функционировании педагогического пространства татарского народа.

Талантливый ученый оказался и талантливым организатором – Якуб Исхакович более 20 лет заведовал кафедрой педагогики и психологии Казанского государственного педагогического института. Под руководством профессора Я.И. Ханбикова выросли крупные ученые: профессора В.И. Андреев, Д.В. Вилькеев, Г.С. Закиров, В.Г. Каташев, И.К. Миргалимов, Н.М. Мочалова, З.Г. Нигматов, Н.А. Половникова, Л.Ю. Сироткин, Н.К. Туктамышев, И.К. Миргалимов и др.

Кафедра, которую долгие годы возглавлял Якуб Исхакович, стала авторитетным центром повышения профессиональной подготовки педагогов общеобразовательных школ, координации научных исследований в универ-

ситете и за его пределами в области педагогики и психологии. Под руководством Якуба Исхаковича кафедра установила непосредственную тесную связь со школами и органами образования. Стали традиционными выезды преподавателей кафедры на августовские учительские конференции, проводимые в районах и городах перед началом учебного года, совместные заседания Ученого Совета вуза и заведующих районных и городских отделов народного образования, республиканские научно-практические конференции.

Под руководством Я.И. Ханбикова в КГПИ впервые не только в Казани, но и в Поволжье был создан диссертационный совет по педагогике. Самим ученым подготовлено более 100 кандидатов и докторов наук.

Якуб Исхакович являлся членом диссертационного совета при Институте профессиональной педагогики и психологии РАО, долгие годы был членом ВАК СССР, членом Совета Академии педагогических наук СССР по истории педагогики. С 1997 г. – действительный член Международной педагогической Академии.

Перу Я.И. Ханбикова принадлежит немалое число научно-педагогических изданий. При его непосредственном участии были подготовлены: много томная история педагогики, четырех томная педагогическая энциклопедия, биобиблиографический словарь дея-

телей образования и педагогики, национальная доктрина образования Республики Татарстан, история педагогики Татарстана. За большой вклад в развитие национальной системы образования Якуб Исхакович стал лауреатом республиканской премии имени К. Насыри, был награжден Почетной грамотой Президента Республики Татарстан. В дни празднования 130-летия Татарского государственного педагогического университета Я.И. Ханбикову было присвоено звание «Почётный профессор университета».

По вкладу в подготовку научных кадров профессор Я.И. Ханбиков занимает одно из первых мест среди ученых Республики Татарстан и далеко за ее пределами. За заслуги в подготовке научных кадров, в развитии педагогической науки ему присвоены почетные звания «Заслуженный деятель науки Республики Татарстан» (1978), «Заслуженный деятель науки РСФСР (1983). «Почетный работник высшего профессионального образования РФ» (2006). Якуб Исхакович награжден медалями: «За доблестный труд в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.», «За доблестный труд», «К 100-летию В.И. Ленина», «В память 1000-летия города Казани».

Друзья, коллеги, ученики сердечно поздравляют Якуба Исхаковича Ханбикова с юбилейной датой и желают ему здоровья, счастья, успехов.

Резида Ильгизовна Хораськина

кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт истории,
г. Казань, Республика Татарстан

Фания Фатыховна Минкина

кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Институт истории,
г. Казань, Республика Татарстан

165 лет со дня рождения чувашского педагога и просветителя Ивана Яковлевича ЯКОВЛЕВА



Отмечая очередную знаменательную дату, связанную с днем рождения выдающегося чувашского просветителя, гуманиста и общественного деятеля И.Я. Яковлева (1848-1930), мы не только воздаем дань признания и уважения исполинскому размаху и труду Ивана Яковлевича на ниве чувашского и российского просвещения на протяжении более пятидесяти лет. Нас привлекает и удивляет своей необычностью и редкостью, как особое явление, как феномен, личность Ивана Яковлевича. Думается, не так много найдется на просторах великой России, а, можно сказать, и во всем мире деятелей, кто, выйдя из среды бедных и темных масс, преодолевая неимоверные тяготы и лишения, взялся за приобщение своих сородичей к грамотности, просвещению, посвятил свою жизнь, народному благу.

И.Я. Яковлев родился в чувашской деревне Кошки-Новоттимбаево Симбирской губернии. Рано остался сиротой, воспитывался в семье соседей

Пахомовых. С детства был приучен к сельскохозяйственному труду.

После удельного училища, в лаптях, с холщевой сумой на плече он уехал в губернский город Симбирск, находящийся за десятки верст от родной деревни, чтобы поступить в уездное училище. Но оказался в классах, готовивших в массовом порядке землемеров в связи с предстоящей отменой крепостного права. «Командировки на землемерные работы в различные местности трех губерний, населенных разнородным населением (русскими, чувашами, татарами, мордвой), - вспоминал Яковлев впоследствии, - имели в жизни моей огромное воспитательно-образовательное значение, знакомили меня с нравами, обычаями, особенностями разных народностей и наводя мысль на параллели между ними по отношению к типам, характерам, обстановке быта и т. д. Все это приводило меня неизменно к родным мне чувашам, которых я сопоставлял с другими народностями. Во мне росло сознание преимущества русских перед другими» [5]. В эти годы он проникся мыслью научить своих соплеменников грамоте, дать им книгу на родном языке и приобщить их к русскому народу и его культуре. Эти намерения стали доминантой всех последующих его взглядов, идей и действий.

В Симбирскую мужскую гимназию Яковлев был принят сразу в 5-ый класс, ему было 19 лет. Уже на втором году учебы в гимназии он организовал на частной квартире в Симбирске школу-общезитие и пригласил на учебу для подготовки к поступлению в уездное училище своего земляка, а затем и ещё трех мальчиков, содержа их на свои средства.

После блестящего окончания Симбирской гимназии (единственный из

выпуска был отмечен золотой медалью) Яковлев поступает в Казанский университет, где параллельно с учебными занятиями активно занимается созданием чувашской азбуки и на её основе – национальной письменности. В этих делах ему оказывал активную помощь профессор Казанского университета Н.И. Ильминский, который стал его наставником и учителем. Уже в 1872 году был выпущен первый букварь для чувашских детей, который затем совершенствовался и переиздавался.

В 22 года, будучи студентом, Яковлев представляет большую докладную записку попечителю Казанского учебного округа П.Д. Шестакову, где пишет: *«Я, родясь среди этих мирных добрых людей и рано испытавши их горькую участь, не мог оставаться хладнокровным к их судьбе и к их будущности... Богу угодно было с ранних лет меня направить более по правильному пути, чем моих собратьев, и настоящее безотрадное положение рано заставило меня вникнуть в свой смысл и искать из него выхода»* [6]. Выход он видит в духовном сближении чувашей с русским народом, что предполагает усвоение православия, *«то и другое важно и необходимо для блага и счастья чуваш»*. В качестве особого условия достижения указанных целей он делает опору в первоначальном школьном обучении на родной язык, что открывает благоприятные возможности параллельного и последующего овладения русским языком. Высказанные студентом предложения были в целом поддержаны, так как они оказались так или иначе приемлемыми с позиций политики приближения инородцев к центральной власти, которая стала активно проводиться в те годы.

По окончании университета (1875 г.) И.Я. Яковлев был назначен на должность инспектора чувашских школ Казанского учебного округа, что открыло перед ним значительные возможности для реализации своих идей просвещения народа. Он берет под свое влияние

не только подведомственные ему, как инспектору, немногочисленные чувашские школы Министерства народного просвещения, но и земские и церковно-приходские. Систематически объезжает их, снабжает их рекомендациями, учебно-методической литературой, добивается выделения денежных средств на их содержание и т. д. Более 400 школ появилось в Чувашском крае при прямом участии и поддержке Яковлева.

В процессе инспекторской работы Иван Яковлевич выработал новый тип начальной школы в России – двуязычный, национально-русский, при котором сроки обучения в одноклассном и двухклассном училищах удлинялись на один год для детей из чувашских и других инородческих семей для прохождения курса родного языка и изучения начал русского языка для последующего (со второго года) совместного обучения детей всех национальностей, что было признано педагогической общественностью и Министерством просвещения России новацией, позволяющей не только значительно повысить уровень знаний учеников, но и выходить из ситуаций с нехваткой учителей и школьных помещений.

При поддержке инспектора, а затем директора народных училищ Симбирской губернии И.Н. Ульянова И.Я. Яковлеву удалось расширить созданную им Симбирскую чувашскую школу, которая из первоначальной школы-общегития превратилась в педагогическое учебное заведение с числом учащихся до 350 человек обоего пола. В ее структуре были мужское двухклассное училище, учительская школа, женское училище, преобразованное в трехгодичные женские педагогические курсы, а также учебные мастерские, сельскохозяйственная ферма и т. д. Под эти подразделения уникальной школы было приобретено и возведено несколько зданий. На берегу реки Свяга образовался целый учебный комплекс. На эти цели Яковлев нередко тратил

личные средства, зачастую ставя учебный округ и министерство перед свершившимся фактом и необходимостью признать покупку и оплатить расходы.

В Симбирскую чувашскую школу принимались дети крестьян из разных губерний. До 25% общего числа из них по решению педагогического совета составляли русские, остальные – дети из семей татар, мордвы, украинцев, казахов и др.

Иван Яковлевич нередко сам, разъезжая по деревням и селам, подбирал, особенно на начальном этапе, будущих воспитанников школы, уговаривая их родителей отдать своих детей на учебу, т. к. последние с недоверием относились к образованным лицам, видя в них настоящих или будущих ненавистных им чиновников. Он находил учеников и среди осиротевших детей.

По уровню сложности программы Симбирской чувашской школы соответствовали программам учительских семинарий. С 1890 г. школа получила право присваивать выпускникам звание учителя начальной школы. Выпускники школы владели и ремесленными профессиями – столяра, слесаря и др., достаточно глубоко знали основы сельского хозяйства и его отраслей, которые следовало передавать крестьянским детям и их родителям на местах. Более одной тысячи квалифицированных учителей и учительниц было подготовлено для школ России.

Переводческая комиссия, организованная по инициативе И.Я. Яковлева и работавшая под его руководством, развернула работу по переводу и созданию на чувашском языке учебников, учебно-методической литературы, книг по художественной, религиозно-православной, сельскохозяйственной и санитарно-гигиенической тематике. Ими обеспечивались не только учащиеся школ, но и население.

К сожалению, в своих социально-просветительных и педагогических трудах И.Я. Яковлев не имел должной

поддержки со стороны власти. Главной помехой в деятельности И.Я. Яковлева являлись постоянные подозрения и прямые обвинения его в национализме и сепаратизме. Постоянные доносы и жалобы отвлекали Ивана Яковлевича от дел. С глубокой болью в душе он объяснялся перед министром народного просвещения Л.А. Кассо: *«По крови, по привязанности к моим бедным и беспомощным сородичам я принадлежу к чувашскому племени, но по духу, по воспитанию, по любви к моему великому отечеству, по всем моим духовным и житейским связям и по моей службе трем государям, я чувствую себя членом великой русской семьи, болел и болею ее горестями, радовался и радуюсь ее радостями. Мое происхождение и мое воспитание определили характер и направление моей деятельности. Я поставил своей жизненной задачей служить делу сближения русского народа с одной из включенных в него историческими судьбами национальностей – чувашами»* [5].

В 1903 г. должность инспектора чувашских школ Казанского учебного округа, которую занимал Яковлев в течение 28 лет, была упразднена «по соображениям общеполитического характера». За Иваном Яковлевичем было оставлено лишь заведование Симбирской чувашской школой в статусе инспектора, что существенно сузило поле его социально-просветительной и педагогической деятельности, существенно ухудшило его положение и условия работы.

О революционных событиях 1917 г., он писал своему сыну Алексею в Москву: *«Разумеется, я рад от души происшедшему перевороту и от души желал бы, чтобы все это благополучно завершилось»* [6]. Когда И.Я. Яковлева попыталась отстранить от руководства школой, он вынужден был обратиться непосредственно к В.И. Ленину. 20 апреля 1918 г. в Симбирске была получена следующая телеграмма из Москвы:

«Симбирск. Председателю Совдепа.

Сообщите по телеграфу обстоятельности и условия избрания председателей чувашской женской и мужской учительских семинарий. Меня интересует судьба инспектора Ивана Яковлевича Яковлева, 50 лет работавшего над национальным подъемом чуваш и претерпевшего ряд гонений от царизма. Думаю, что Яковлева надо не отрывать от дела его жизни.

Председатель Совнаркома Ленин» [3].

В письме В.И. Ленину от 12 (25) ноября 1919 г. И.Я. Яковлев писал: «Больно мне и то, что в эпоху государственного переворота, совершившегося в России, я, старый, убежденный демократ, имеющий за собою значительный педагогический опыт в деле просвещения инородцев, оказался удаленным от дела как раз тогда, когда сбылись мои заветные давнишние мечты об отстранении от живого дела просвещения народа той самой педагогической бюрократии, от которой я за время пятидесятилетней моей деятельности вынес столько гонений... Однако я остаюсь и сейчас, одною ногой стоя в могиле, верен себе, основным принципам моей жизнедеятельности, почему не смешиваю кучку ничтожных личностей, отстранивших меня от любимого дела, с остальной массой сельского чувашского населения» [6]. В письме к главе Совнаркома главной просьбой Яковлева является не

допустить гибели великого дела просвещения чувашей.

Получив приветствие съезда Советов Чувашии в 1920 г. Иван Яковлевич писал: «Радуюсь тому, что культурная работа среди чувашского народа, предпринятая более 50 лет тому назад нами, одинокими работниками, ныне находит многих и многих продолжателей. Да развивается она шири и вглубь на благо родного нам и горячо любимого чувашского народа, досель столь обездоленного своей исторической судьбою. Позволю себе выразить пожелание, чтобы работа над чувашской культурой развивалась в строгом согласии с державными интересами и идеалами великого русского народа, совершающего ныне мощный поворот в сторону демократизации своего политического и общественного строя» [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Известия ВЦИК, 16 октября 1928 г.
2. Культурное строительство в Чувашской АССР (сборник документов). Кн.1 (1917-1937 гг.). – Чебоксары, 1965. – С. 76.
3. Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 50. – С. 61.
4. Яковлев И.Я. Из переписки. Ч. 1. – Чебоксары: Чув. кн. изд-во, 1989. – С. 51.
5. Яковлев И.Я. Моя жизнь. Воспоминания. – М.: Республика. – С. 104.
6. Яковлев И.Я. Письма. – Чебоксары: Чув. кн. изд-во, 1985. – С. 273.

Герольд Никифорович Плечов
кандидат философских наук, доцент,
г. Чебоксары

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И.Я. ЯКОВЛЕВА

И.Я. Яковлев известен в нашей стране и за ее пределами как теоретик и практик двуязычного начального образования в дореволюционной России.

Расцвет педагогического творчества И.Я. Яковлева приходится на годы его службы в должности окружного инспектора в г. Симбирске (1875-1903). За этот период им была организована начальная школа нового типа, а именно двуязычная (национально-русской), ставшей впоследствии всеобщей на основании утвержденных 31 марта 1906 г. Министерством народного просвещения Правил о начальных училищах для «инородцев», живущих в восточной и юго-восточной России;

– учебно-производственные мастерские, сельскохозяйственные фермы для распространения ремесленно-технических и передовых агрономических знаний с целью ускорения перехода крестьян от трехпольного севооборота к восьмипольному;

– благотворительные общества для женщин-инвалидов;

– первые дошкольные воспитательные-образовательные учреждения;

– первые средние профессиональные учебные заведения для подготовки национальных кадров;

– культурно-просветительские учреждения.

В это же время И.Я. Яковлевым переведена на чувашский язык и издана Библия, произведения классиков русской литературы и педагогики; составлены и изданы школьные учебники; издана научно-популярная литература по сельскому хозяйству, медицине, дидактике, строительству, гигиене и другим отраслям знаний.

Еще обучаясь в Казанском университете (1870-1875), И.Я. Яковлев создал новый, и ныне используемый чувашский алфавит, на нем составил и издал первые свои учебники: «Букварь»

(1872), «Букварь для чуваш: составлен по способу Н.Ф. Бунакова» (1872), «Букварь для чуваш с присоединением русской азбуки» (1873). В студенческие годы он перевел на чувашский язык несколько книг религиозно-нравственного содержания, которые использовались в качестве учебных пособий при изучении основ христианской религии и в церковноприходских школах. Так, например, им была переведена с татарского языка книга «Начальное учение православной христианской веры» и издана в 1872 г.

Национальную школу И.Я. Яковлев рассматривал как систему подъема культуры народа. Исследователи педагогического творчества И.Я. Яковлева Г.Н. Волков, Н.Г. Краснов, А.Е. Земляков, Л.В. Кузнецова и др. отмечают, что центральное место в его общественно-педагогической и просветительской системе занимала Симбирская чувашская школа, в основе деятельности которой лежали следующие идеи:

а) христианское просвещение чувашей «светом Евангелия». Эта идея вытекала из требований самой жизни, из веления совести и сердца И.Я. Яковлева как руководителя школы, воспитанного на православно-христианских и русско-патриотических началах. По его утверждению, единственной целью просвещения чувашского народа является утверждение его в православии и объединение с русской народностью: «тысячелетнее дерево христианской церкви дает новые побеги, и под сенью его могучих ветвей укроется много ищущих убежища птенцов» [1];

б) вторая руководящая идея, положенная в основу всей его деятельности – сближение и объединение чувашского народа с русским. «Горе и радости русского народа – их горе и радости, его будущее – их будущее, его счастье – их счастье, «национальная» идея раз-

вития инородцев есть идея их духовного объединения и слияния с русским народом. Яковлев полагал, что именно в этом направлении должны работать церковь и инородческая школа, при этом он делал упор на то, чтобы и в церкви и в школе использовали «понятный для чуваш родной язык» [2];

в) третья идея – родной язык в церкви и в школе. Школа, утверждал И.Я. Яковлев, должна давать молодому поколению духовно-нравственное образование на родном языке, являющимся незаменимым средством в учебно-воспитательном процессе. «Родной язык в школьном обучении, родной язык за богослужением, Евангелие на родном языке, доступное пониманию всякого чуваша, учитель и священник из природных местных инородцев, из крестьянской среды – вот те средства, при помощи которых надо было идти к намеченным целям» [2];

г) четвертая идея – народный учитель не должен быть оторван от народных традиций и иметь высокий уровень образованности. В Симбирской чувашской школе русский язык преподавала И. Лебедева, хорошо знавшая и чувашский язык, что создавало удобство ученикам при восприятии русского языка. Музыкальные предметы вели высокообразованные музыканты, сами прекрасно исполняющие музыку. Рисование вел Н.Ф. Некрасов, выпускник Академии художеств, и К.В. Иванов, автор бессмертной поэмы «Нарспи»;

д) пятая идея – обучение должно быть тесно связано с трудом. Все учащиеся школы И.Я. Яковлева активно участвовали в сельскохозяйственном труде, работали в поле, на молочно-товарной ферме, в саду, на научной основе обрабатывали землю на 320 га, сеяли и растили хлеб, используя сельскохозяйственную технику, изготовленную самими учениками. Школа с 1912 г. функционировала на самокупаемости, т. е. на средства, заработанные самими уче-

никами. Обучение было бесплатное. В современном понимании, школа И.Я. Яковлева существовала как агропедагогический комплекс. В школе велась серьезная работа по приобретению практических навыков разнообразного машинного и ручного труда. Так, переплетное дело было введено с целью сохранения главного богатства школы – книг, затем это пригодилось и для создания своих (написанных преподавателями и учениками) книг и учебников. Мальчики работали в мастерских, и задача ручного труда состояла в том, чтобы научить владеть инструментом, навыками кузнечного и сапожного дела. Многие ученики достигали значительного искусства в токарном и столярном ремеслах.

Девочки под руководством Е.А. Яковлевой и других учительниц учились вязать, вышивать в чувашских традициях, овладевали навыками кройки и шитья. Это было необходимо в дальнейшей педагогической деятельности: в каждой школе учительницы смогли бы сами организовать подобное обучение девочек, это было в традициях российского женского воспитания.

В школе велось настоящее художественное образование. Уроки музыки проводились 3 часа в неделю. Каждый ученик умел играть на разных музыкальных инструментах (в школе было три оркестра), велись индивидуальные занятия вокалом, организовывалась фольклорная практика (на каникулы дети получали задание собирать и записывать народные песни своей деревни). Уроки рисования, резьбы по дереву, вышивания вели профессиональный художник и мастерица. Каждый учитель, окончивший школу, уже в своей школе умел организовывать кружки, хор, художественную самодеятельность. Приобщение учащихся к организации культурного досуга было обязательной частью общего образования. Ученики

вместе с преподавателями вечерами устраивали литературно-музыкальные вечера, разыгрывали пьесы, ставили фрагменты опер. Всем известна постановка многих сцен из оперы «Жизнь за царя» («Иван Сусанин») в 1913 году, имевшая огромный успех у жителей Симбирска. Это было уникальным явлением: вся постановка и подготовка оперы М. Глинки (костюмы, декорации) были осуществлены учащимися и преподавателями, играл настоящий симфонический оркестр (тоже своими силами), солистами были свои ученики.

И.Я. Яковлев все свои усилия в школьном деле направлял на формирование образовательной среды, в которой каждый ученик мог бы получить культурное развитие. В программах художественных дисциплин было много учебного материала для ознакомления детей с лучшими произведениями русских и зарубежных писателей, художников, композиторов.

е) шестая идея – воспитательный процесс в школе должен строиться на идеях народности, духовности, практической направленности, опираясь на высокий уровень образованности педагогов школы. Преподавательский состав Симбирской чувашской школы был подобран И.Я. Яковлевым с учетом высокой квалификации и культурного уровня каждого. Так, преподавателями школы были приглашены высококвалифицированные окончившие престижные российские академии и университеты. В этой связи надо отметить притягательную силу идеи Яковлева – воспитывать на примерах культурных образцов, выдающихся личностей. Таковыми выступали религиозные деятели, ученые, писатели. Это согласуется с вечной мечтой школы – иметь учителя-интеллектуала, учителя-интеллекта! Симбирская чувашская учительская школа как очаг духовной культуры, за все годы своего существова-

ния подготовила около тысячи учителей, проводников идей культуры в жизнь чувашского народа. Это деятели культуры, искусства, науки, но главное, это учителя, которые своей энергией, полученной в яковлевской школе, зажгли очаги культуры повсеместно на территории Чувашии и в соседних областях.

Большое значение для молодёжи имеет «Духовное завещание чувашскому народу», составленное И.Я. Яковлевым на русском и чувашском языках 4 августа 1921 г. Оно содержит ценные духовно-нравственные идеи (трудолюбие, уважительное отношение к старшим как носителям и хранителям национальных традиций, почитание Бога, доброта, честность, благородство, согласие, дружба чувашского, русского и других народов, служение народу, укрепление семьи и т. п.), основанные на принципах христианского вероисповедания с его главными заповедями.

В «Завещании» Иван Яковлевич пишет: *«Во имя Отца и Сына и Святого духа! Обращаюсь к вам первым, друзья и родичи мои чувашки. О вас болел я душой, к вам в этот час обращается мысль моя, и вам первым хочу сказать мои последние пожелания.*

Крепче всего берегите величайшую святыню – веру в Бога. Вера окрыляет силы ума и сердца, дарует внутренний мир, утешает и ободряет душу в часы несчастья и горя, очищает и просветляет ее в счастье и удаче. С верой в Бога не страшны жизненные испытания, без веры в Него холодно и мрачно на земле. Веруйте, что есть Высший мздовоздатель за добро и за зло, что есть Высшая правда, есть Божий суд, грозный и праведный.

Чтите и любите великий, добрый и умный русский народ, таящий в себе неисчерпаемые силы ума, сердца и воли. Народ этот принял вас в свою семью, как братьев, не обидел и не унижил вас. Ведомый Провидением к великим, нам незримым целям, народ этот да будет руководителем и вашего развития: идите за ним и

верьте в него. Трудна была жизнь этого народа, много горестей и несчастий встретил он на своем долгом и скорбном пути, но он не угасил в себе светочей духа и не утратил понимания своего высокого призвания. Да будут его радости вашими радостями, его горести вашими горестями, и вы приобщитесь к его светлому будущему и грядущему величию. Народ этот не обидел вас в прошлом, он не обидит вас и в будущем. Любите его и сблизьтесь с ним. На всяком поле есть плеве-лы, но мой долгий опыт да будет порукой тому, что среди русского народа вы всегда встретите добрых и умных людей, которые помогут вашему правому делу. Русский народ выстрадал свою правду, и, нет сомнения, правдой этой он поделится с вами. Верьте в Россию, любите ее, и она будет вам матерью. Залогом и путеводной звездой да послужит бессмертное имя учителя моего Николая Ивановича Ильминского, олицетворяющего для меня все величие и всю красоту русского народного характера.

Обращаюсь к тем из вас, кому выпало счастье получить образование. Помните, что вы сами должны помогать своим бедным и обездоленным сородичам, не надеясь на то, что помощь к ним придет откуда-нибудь со стороны. Помните, что долг работать над просвещением чуваш лежит прежде всего на вас, на людях, которые вышли из их же среды. Возвращайтесь же к своим соплеменникам с сокровищами научного знания, насаждайте среди них понятия гражданственности, учите их закону и праву: заботу об этом должны взять на себя вы, выходцы из народа. Не гнушайтесь бедности, слабости и невежества своих сородичей: из них вы вышли, и для них вы должны поработать, чтобы заплатить ваш долг за полученное за счет народа образование. Любовь народная вознаградит вас за то, что вы не забудете вашего долга перед своими младшими братьями. Помните, что владеть сердцем народным вы сможете, только если не будете чуждаться языка народного. В обращении к родному языку нет измены русскому делу: служить великому русскому отечеству можно, не забывая родного язы-

ка, воспринятого от матерей ваших. Доделайте то, что, может быть, не удастся закончить мне: дайте чувашскому народу Священное Писание полностью, завершив перевод Ветхого Завета. Послужите делу христианского просвещения, распространяя свет Евангелия среди многочисленных народностей, населяющих русский Восток: по языку и духу вы ближе к этим народностям, чем сами русские. Работой на этой обширной ниве вы заплатите русскому народу часть того великого долга, которым вы обязаны ему, получив из его рук свет веры Христовой.

Берегите семью: в семье опора народа и государства. Семейные заветы всегда были крепки среди чуваш. Охраняйте же это сокровище. В семейном счастье – защита от жизненных испытаний. Крепкой и дружной семье не страшны внешние житейские невзгоды. Берегите целомудрие, бойтесь вина и соблазнов: если обережете семью, обережете детей и создадите крепкую опору для мирного и спокойного труда. Будьте дружны между собой, избегайте мелких счетов и распрей, помните о великом завете Спасителя: любите и ненавидящих вас, и твердо надейтесь на жизненную силу уступчивости и снисхождения.

Верьте в силу мирного труда и любите его. Делайте самое маленькое дело терпеливо и с любовью, не ропщите на размеры жизненной задачи. Самое малое дело можно осветить и осмыслить любовным к нему отношением и самое большое можно уронить и обесславить отношением небрежным и нерадивым. Счастье и успех придут ко всякому мирно и с любовью совершаемому делу. Бойтесь путей кривых и обходных: успехи, достигаемые нечистыми средствами, – успехи непрочные и временные.

Вот что я хочу сказать вам, готовясь предстать перед Высшим судьей. Если в ком есть память о вольной или невольной обиде, мною причиненной, прошу простить меня и помолиться обо мне. Сердечно благодарю за тепло и ласку, которыми не по заслугам моим дарили меня вы, мои соплеменники, и многие, многие русские люди, приходившие с открытым сердцем на помощь моему делу. Горячую

благодарность приношу всем товарищам и сотрудникам моим по работе: без их бескорыстного усердия был бы невозможен и мой труд. Шлю привет непосредственным ученикам моим. Учебные часы, среди них проведенные, были отпадными часами моей жизни. Да сохранит и да обережет вас Бог в жизненных путях ваших» [1].

«Завещание» И.Я. Яковлева – это богатейший источник духовной культуры чувашского народа, в нем он предложил свой кодекс поведения, кодекс чести, нравственности, систему этических норм, определяющих, в чем состоит смысл жизни и какими принципами следует руководствоваться, чтобы реализовать свой потенциал и стать настоящим, совершенным человеком.

Историческую значимость заслуг Яковлева в духовно-нравственном возрождении родного народа невозможно переоценить. По мнению академика РАО Г.Н. Волкова, И.Я. Яковлев «для своего народа и апостол, и пророк стал первопроходцем в деле религиозно-нравственного просвещения родного народа. Убеденный в том, что христианство поднимет народ на новую ступень цивилизации, он перевел на родной язык Библию, весь Новый Завет, состоящий из 27 книг, еще 13 книг из Ветхого Завета, кроме этого еще, можно сказать, всю богослужебную литературу. С Библией он связывал надежды на вечность: «Народ, имеющий

на своем языке Библию, не исчезнет с лица Земли», – говорил он своим ученикам. Мечтал он перевести на чувашский язык всю Библию: «Хотелось мне дать еще чувашам полный перевод Библии на чувашский язык», – пишет он в свои воспоминаниях. Эти строки читаем и в его последней воле – «Завещании» [1].

Во всех частях Завещания проходит главная мысль – философия любви: любовь к Богу; любовь к России; любовь к родному народу; любовь к родному языку; любовь к родителям и детям; любовь к работе; любовь к истине и справедливости. Любовь обнаруживается здесь как большая нравственная сила, совершенствующая личность человека и обогащающая всю человеческую жизнь. В этом заключается представление И.Я. Яковлева о смысле жизни, которое конкретизируется в служении обществу (государству, народу), стремлении поднять моральный и культурный уровень родного народа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волков Г.Н. Судьба Патриарха. – Чебоксары. – Чувашское книжное издательство, 2004.
2. Краснов Н.Г. Выдающийся чувашский педагог-просветитель. – Чебоксары, 1992.
3. Краснов Н.Г. Иван Яковлев и его потомки, Чебоксары, 2007.
4. Яковлев И.Я. Моя жизнь. – М., 2004.

Иван Владимирович Павлов

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

Владимир Иванович Павлов

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

СИМБИРСКАЯ ЧУВАШСКАЯ ШКОЛА – ЦЕНТР РАСПРОСТРАНЕНИЯ РЕМЕСЛЕННО-ТЕХНИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Поворот в настроении чувашского народа в направлении к свету и знаниям начался, хотя и не сразу, но именно со времени основания чувашской школы в Симбирске.

Эта школа являлась источником возрождения чувашской культуры и центром подготовки национальных кадров. Здесь же началось широкое распространение ремесленно-технических знаний среди чувашского населения. Первые ее ученики были дети крестьян, прибывшие на учебу в Симбирск в лаптях. Все они первоначально учились в Симбирском уездном училище, которое готовило учителей.

В начале 1870-х годов инспектор, а затем директор народных училищ Симбирской губернии И.Н. Ульянов организовал для этих мальчиков обучение сапожному, а затем и переплетному ремеслам. В 1871 г. Министерство народного просвещения приняло Симбирскую чувашскую учительскую школу на свой бюджет. В 1875 г. И.Н. Ульянов преобразовал ее в центральную чувашскую школу.

С этого времени она стала первым профессиональным учебным заведением в истории чувашского народа по подготовке национальных педагогических кадров. В сентябре 1875 г. она перешла в ведение инспектора чувашских школ Казанского учебного округа И.Я. Яковлева. Эту должность он занял сразу по окончании университета. В это время в школе обучались 52 мальчика. В ней были сапожная мастерская, 2 токарных станка для изготовления домашней мебели и различные инструменты.

Опыт Симбирской чувашской учительской школы И.Я. Яковлев широко распространял в сельских школах, а крестьяне особенно нуждались в тех-

нических знаниях для улучшения условий труда и жизни. При каждой поездке по чувашским деревням он удивлялся: «Почему чувашки до сих пор пахут землю сохой, а не плугом, как русские, татары ...?». По его убеждению, причина заключалась в том, что тогда в чувашских деревнях не было кузниц, где сельские мастера-самоучки могли бы изготавливать бороны, упрощенные плуги, различные телеги и другие орудия земледелия.

Кузнецы нужны были и для того, чтобы подковать лошадей, и даже для борьбы с хищными, приносящими большой урон крестьянскому хозяйству зверями, которых тогда было много. Так, в 1890 г. в Чебоксарском уезде по данным отчета местного земства были уничтожены: лошадей – 78, крупный рогатый скот – 55, свиней, овец, коз – 177 [2]. Местные крестьяне в кузницах изготавливали разные капканы, самострелы, саморезы, колокольчики с помощью которых они уничтожали хищников не только зимой, но в течение всего года. Кроме того, кузницы служили местом подготовки технических специалистов по различным ремеслам. Здесь же изготавливались крепежные материалы, инструменты, орудия для обработки земли и др.

Некоторые выпускники Симбирской чувашской учительской школы, работая в сельских школах, становились мастерами по кузнечному или столярному ремеслу. «Можно указать случаи, – писал И.Я. Яковлев, – когда бывшие ученики школы, если им почему-либо не удавалось сделаться учителями, находили себе работу в качестве профессиональных столяров». Они могли работать также музыкантами. Так, в музыкальной команде войск Восточного фронта в 1919 г. находились 13

воспитанников той же школы. Все это вполне естественно. В Симбирской чувашской учительской школе ее учащиеся занимались пением, музыкой. Девочкам преподавалось: рукоделие, домоводство, а мальчикам – различные ремесла.

Одаренные учащиеся занимались отдельно по избранной специальности. Следует отметить, что игра на скрипке и духовых инструментах не входила в учебную программу. Иван Яковлевич Яковлев содержал специалистов-преподавателей по этим предметам на свои средства. Он стремился готовить для сельских школ учителей широкого профиля. С 1893 г. в этой школе изучали основы сельского хозяйства, а затем и применение техники в нем.

В конце 1870-х годов в Симбирской центральной чувашской школе с помощью иностранных фирм и местного земства И.Я. Яковлев организовал производство упрощенных земледельческих орудий и разных сельскохозяйственных машин с целью распространения их среди крестьян, что подтверждает такое объявление: «В Симбирской центральной школе, на берегу р. Свияга, продаются за весьма умеренные цены изделия учебной ее мастерской: молотилки с конным приводом, сеялки, веялки, сортировки, деревянные и железные бороны зигзаги и колечатые с валиком» (Симбирская земская газета. 1882. № 300).

По данным отчета школы за 1883 г. в ее мастерских кроме сельхозтехники выпускали мебель, обувь, астролябии и другие изделия. Вот список изделий с указанием цен:

Плуг однолемешный – 130 руб.; койка железная – 7 руб.; класная доска – 3 руб.; маслобойка – 10 руб.; класные счеты – 15 руб.; циркуль – 1 руб.; стол – 13 руб.; класный стол трехместный – 8 руб.; комод липовый – 20 руб.; полусапожки – 5 руб.; шторы – 5 руб.; молотилка (ручная) – 20 руб.; соха – 14 руб.; картофельная терка – 5 руб.; детская койка – 12 руб., а также сеялки, веялки,

сортировки, борона – 15 руб.; косули – цены не указаны.

В 1883 г. обучение ремеслам было не обязательным для всех, так как помещение и средства были ограничены, а желавшие занимались в класное время по три часа. В отчете подчеркнута: «Обучение ремеслам имеет целью содействовать распространению в их чувашском населении, которые им, можно сказать, совершенно не известны».

К сожалению, не все указанные изделия могли купить чувашские крестьяне из-за своей бедности и дороговизны самих изделий, хотя они продавались по более низким ценам, чем цены у акционерных обществ. Так, представители акционерного общества RAM в Казани и Симбирске ручную молотилку продавали за 70 руб. [6], а чувашская школа – за 20 руб. Некоторые детали машин производились в мастерских школы, тем не менее, и упрощенные машины оставались недоступными для многих чувашских крестьян. Однако И.Я. Яковлев не переставал пропагандировать идею важности внедрения техники в крестьянское хозяйство. Однолемешный плуг, приобретенный им, он передал довольно богатому крестьянскому обществу для общего пользования. Однако оно вернуло его обратно, так как «крестьяне не научились управлять плугом, как бы их ни учили, ссылаясь на то, что соха лучше и легче».

Все это еще раз убедило И.Я. Яковлева и педагогический совет школы в необходимости распространения научных знаний среди крестьян, особенно ремесленно-технических, а это во многом зависело от умелой работы самих сельских учителей. Поэтому подготовку учителей в школе необходимо было непрерывно совершенствовать с учетом социально-экономических условий жизни сельчан. В дальнейшем в мастерских школы под руководством опытных мастеров-педагогов производилась в основном мебель.

В 1907 г. на съезде директоров народных училищ и руководителей учительских школ Казанского учебного округа И.Я. Яковлев заявил: «30 лет как введено в Симбирской чувашской учительской школе столярное ремесло. Благодаря этому ежегодная выручка от работы учеников доходит до 10 тысяч рублей». Ее выпускники учебные мастерские организовали и в сельских школах, что поддерживало и Министерство народного просвещения.

В 1899 г. оно создало особую комиссию для обсуждения вопроса о постановке ремесленного и технического обучения в начальных училищах. Она пришла к заключению, что в сельских училищах желательно введение, по мере возможности, занятий по ремесленно-техническому обучению со второго класса с учетом местных условий и потребностей сельского населения. Рекомендовано было также ввести работы в мастерских преимущественно по дереву с использованием опыта Ново-Бугской учительской семинарии и Петербургского учительского института, в которых готовили учителей для выполнения учащимися в школьных мастерских до 35 номеров изделий в одноклассной школе, а двухклассной до 65. Например: совок для муки, кочерга для золы, скамеечка для доения коров и т. д. В целом система таких работ должна быть «выработана применительно к потребностям и понятиям сельских жителей» [1].

Таким образом, Министерство народного просвещения также поддерживало расширение функции сельской школы. Она должна была обучать детей не только грамоте, но и основам ремесленно-технических знаний, крестьяне также могли приобщаться к таким знаниям. Для решения этой важной социально-экономической задачи необходимо было готовить учителей широкого профиля. Таких учителей Симбирская центральная чувашская учительская школа начала готовить еще с 1870-х гг.

Симбирская чувашская школа непрерывно развивалась, в 1890 г. стала учительской, а затем семинарией. Ее воспитанники распространяли среди населения ремесленно-технические и агрономические знания на протяжении почти 50 лет. Под руководством И.Я. Яковлева силами преподавателей и учащихся в Симбирске был создан в 1880 г. переводческо-издательский центр, выпускавший на русском и чувашском языках учебники, учебные пособия и научно-популярную литературу по многим отраслям знаний. К 1917 г. он выпустил около 130 названий книг и брошюр. Особенно важное значение имели такие издания, как «Сборник популярных листков по медицине Пироговского общества врачей». Симбирск, 1903. 154 с. Иллюстрирован; С.М. Вишневецкий. Брошюра для чуваш о том, как избавиться от болезни глаз. Симбирск, 1894. 13 с.; И.Я. Яковлев. Отчет о состоянии сельскохозяйственной фермы за 1912 год. Симбирск, 1913. 228 с. и др. Фактически этот отчет обобщил 20-летний опыт школы по развитию сельского хозяйства среди чувашей с помощью своих воспитанников, которые работая в условиях села, были обязаны организовать образцовые сады и огороды на пришкольных участках, а также учебно-производственные мастерские, призванные распространять среди населения ремесленно-технические, естественнонаучные и агрономические знания.

Программа подготовки таких учителей постоянно расширялась. «Все воспитанники школы, – подчеркивается в ней, – в продолжение первых четырех лет обучения должны пройти курс ручного труда по дереву и металлу по программе учительских семинарий и институтов. За этот период они изучают разные виды ремесел. Например, по кузнечному должны были знать ковку железа для придания ему требуемой формы, начиная от гвоздей с круглыми головками до разных бол-

тов квадратных, шестигранных и прочих, загибать железо под прямым, острым и тупым углами, сваривать железные части, наваривать железо сталью».

Так И.Я. Яковлев стремился развивать у крестьянских детей любовь к естественнонаучным и техническим знаниям. С этой целью он широко использовал учебные книги известных пропагандистов таких знаний среди детей: Л.Н. Толстого, А.Г. Баранова и К.Д. Ушинского. Впервые книги для чтения Л.Н. Толстого были переизданы им на чувашском языке несколько раз, а «Первая книга для чтения» даже четыре раза. «Книга для классного чтения в начальных школах» А. Баранова полностью была переведена и издана также в Симбирске (1907 г.). Учебные книги К.Д. Ушинского были использованы для составления «Первой книги для чтения после букваря на чувашском языке» (Симбирск, 1909-1912). По примеру Л.Н. Толстого И.Я. Яковлев хотел издать также 4 книги для чтения на родном языке для каждого класса. При этом он имел в виду не только школьников, но и родителей, семью в целом, чтобы распространять домашнее самообразование, технические и естественнонаучные знания. Образцом для этого служили учебные книги Толстого, включая его «Новую азбуку», в которых помещены доступные детям рассказы о телеграфе, мельнице, Архимеде, Гальвани, Вольте и др. Однако Казанский учебный округ не поддержал инициативы И.Я. Яковлева. Мало того, он не выделил средств для издания на чувашском языке первой части «Сборника задач и примеров для обучения начальной арифметике» А.И. Гольденберга. Таким образом, все попытки создать детскую литературу по естественнонаучной тематике с использованием творчества родного народа не имели успеха. Это вполне естественно. Реакционеры Министерства народного просвещения часто обвиняли И.Я. Яковлева в сепаратизме, национализме. В 1903 г. он был отстранен от должно-

сти инспектора чувашских школ Казанского учебного округа «...по соображениям общеполитического характера», – как официально заявил Министр народного просвещения Г.Э. Зенгер. Эту должность И.Я. Яковлев занимал с 1875 г. сразу по окончании университета.

В дальнейшем министерство постепенно уменьшало финансирование средств на издание учебников и учебных пособий на чувашском языке. С 1908 г. чувашские буквари издавались только в сокращенном варианте. Работая в таких условиях, И.Я. Яковлев все же сохранил свою школу.

Симбирская чувашская школа внесла огромный вклад в дело сохранения и развития культуры чувашского народа. В настоящее время начинания И.Я. Яковлева, традиции его школы продолжает развивать Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова. Он является самым большим вузом в республике, центром образования, науки, культуры и международного сотрудничества студенческой молодежи. Здесь на двадцати факультетах обучаются по 62 специальностям около 20 тысяч студентов, включая иностранных из 32 стран.

В университете функционируют различные научно-исследовательские институты, в том числе институт по исследованию научно-педагогического наследия И.Н. Ульянова и И.Я. Яковлева. В г. Ульяновске в бывшем здании Симбирской чувашской школы 1998 г. было открыто подразделение университета для обучения чувашской диаспоры Среднего Поволжья. Подобные учебные заведения ныне функционируют в республиках Татарстан и Башкортостан. Все это привело к росту уровня высшего образования среди чувашей и притоку абитуриентов в университет. Так продолжает Чувашский государственный университет начинания И.Я. Яковлева, который писал: «Поворот в настроении чувашского народа в направлении к свету и знани-

ям начался, хотя и не сразу, но именно со времени основания чувашской школы в Симбирске». Автор этих строк родился и вырос в языческой семье и рано испытал последствия язычества, изолировавшие веками чувашей от света Евангелия и науки. Созданная им школа была призвана проводить этот свет в среду чувашских крестьян. Такая историческая задача была выполнена при поддержке русской интеллигенции, и И.Я. Яковлеву удалось превратить свою школу в целый комплекс учебных заведений с учебно-производственными мастерскими и подсобным хозяйством. Он функционировал в различных формациях 88 лет как начальная школа, учительская школа и семинария, педагогические курсы, институт народного образования с сельскохозяйственным техникумом и педагогическое училище. За этот период в этих учебных заведениях учились и окончили их несколько тысяч человек, работавших во многих городах и селах нашей страны.

В созданном И.Я. Яковлевым учебном заведении обучались не только будущие учителя и агрономы, но и писатели, деятели культуры и искусств, командиры вооруженных сил нашей страны, генералы (один из них гене-

рал-майор Н.В. Соколов, удостоился звания Героя Советского Союза), ученые (участники Великой Отечественной войны, проф. И.И. Корнилов стал лауреатом государственной и Ленинской премий), заслуженный деятель науки Татарской АССР проф. И.В. Данилов и др.

В Симбирской чувашской школе, на базе которой образовался учебный комплекс, были созданы: новая чувашская письменность, первые двуязычные школьные учебники для изучения родного и русского языков (двуязычные буквари), новый тип начальной школы (национально-русский) с 4-летним сроком обучения, ставшим всеобщим в системе образования нерусских народов (христиан) Востока России, аграрно-педагогическая школа для подготовки сельских учителей широкого профиля, прообразом которой была Симбирская чувашская школа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анастасиев А. Народная школа. Настольная справочная книга. 8-е изд. – М., 1912. Ч. 1. – 193 с.
2. ГИА ЧР. Ф. 15. Оп. 1. Д. 829. Л.19.
3. ГИА ЧР. Ф. 207. Оп. 1. Д. 26 (публикуется впервые).

Николай Николаевич Краснов

аспирант,

ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный

педагогический университет им. И.Я. Яковлева»,

учитель, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 59»,

г. Чебоксары

**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 научно-практических конференциях,
проводимых в марте-мае 2013 г.**

19 Марта

III Международная научно-практическая конференция
«Актуальные вопросы подготовки специалистов
в системе среднего профессионального образования»

26 Марта

Международная научно-практическая конференция
«Дошкольное образование: теория и практика»

2 апреля

VIII Международная научно-практическая конференция
«Актуальные вопросы современной педагогической науки»

9 апреля

Международная научно-практическая интернет-конференция *Online*
«Современный урок: теория и методика подготовки и проведения»

16 апреля

Международная научно-практическая конференция
«Трудовое воспитание и профессиональная ориентация в современной школе»

23 апреля

VII Международная педагогическая Ассамблея, Интернет-конференция *Online*
посвященная 165-летию со дня рождения И.Я. Яковлева

30 апреля

Международная научно-практическая конференция
«Тьюторство как эффективная практика педагогического сопровождения в современном образовании»

7 мая

Интернет-конференция *Online*
IV Международная молодежная интеллектуальная Ассамблея

21 мая

III Международная научно-практическая конференция
«Воспитание дошкольников»

28 мая

II Международная научно-практическая интернет-конференция *Online*
«Одарённые дети. Вопросы индивидуального развития и социальной адаптации»

Контакты

428021, г. Чебоксары,
ул. Ленинградская, д. 36, офис 710,
тел.: (8352) 22-47-89, (8352) 38-16-10, 89276681610,
e-mail: nii21@mail.ru