

**Межэтническое взаимодействие
в поликультурном образовательном
пространстве: проблемы языкового
взаимодействия и межкультурной
коммуникации**

**Сборник научных статей по итогам
Всероссийской научно-практической
конференции**

(Чебоксары, 26–27 ноября 2018 г.)

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева»
Научно-исследовательский институт этнопедагогики
имени академика РАО Г. Н. Волкова
Кафедра педагогики и методики начального образования

**Межэтническое взаимодействие
в поликультурном образовательном пространстве:
проблемы языкового взаимодействия
и межкультурной коммуникации**

Сборник научных статей по итогам
Всероссийской научно-практической конференции

(Чебоксары, 26–27 ноября 2018 г.)

**Чебоксары
2018**

УДК [81'1+37.035.6](063)
ББК 81.0л0;74.005.24л0
М 439

Межэтническое взаимодействие в поликультурном образовательном пространстве: проблемы языкового взаимодействия и межкультурной коммуникации : сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. С. Л. Михеева, О. А. Димитриева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – 276 с.

ISBN 978-5-88297-391-8

Научные редакторы:

Бычков В. И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева;

Кузнецова И. В., кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Рецензенты:

Павлов И. В., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева;

Петухова М. Е., кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова.

В сборник включены материалы Всероссийской научно-практической конференции «Межэтническое взаимодействие в поликультурном образовательном пространстве: проблемы языкового взаимодействия и межкультурной коммуникации», состоявшейся 26–27 ноября 2018 г.

Статьи посвящены актуальным проблемам межэтнического взаимодействия в области языка и культуры.

Издание осуществлено в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ (проект №27.9712.2017/БЧ «Полиэтническая образовательная среда современного вуза: проблемы многоязычия и межкультурной коммуникации»)

ISBN 978-5-88297-391-8

© Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Алёхина Т. А.</i> Языковые особенности, отражающие местный и народный колорит, в рассказе В. П. Астафьева «Васюткино озеро»	6
<i>Бозиева Н. Б.</i> Переход произведений народной словесности адыгов в литературу	12
<i>Борисова Л. В.</i> К вопросу о фаунистическом коде лингвокультуры	16
<i>Борисова Л. В.</i> К вопросу о растительном коде лингвокультуры	19
<i>Винникова О. М.</i> Влияние английского языка на испанский в условиях глобализации	22
<i>Голикова Т. А.</i> Заимствование как способ межкультурной коммуникации	27
<i>Данилова Е. А., Юркина Т. Н.</i> Прецедентность в высказываниях с отношениями обусловленности	33
<i>Димитриева О. А.</i> Категоризация и концептуализация ситуации <i>винопития</i> в ироническом детективе Дарьи Донцовой	37
<i>Зиновьева Е. И.</i> Лексема «конец» как одна из семантических доминант обиходного языка Московской Руси	43
<i>Козловская Н. В.</i> К проблеме унификации лингвоэкспертной терминологии: «утверждение о существовании фактов»	50
<i>Кузнецова И. В.</i> Ориентализмы-антропонимы в устойчивых сравнениях народов бывшей Югославии	56
<i>Лебедев Э. Е.</i> О преодолении европоцентризма в описаниях грамматического строя иносистемных языков (на примере чувашского языка)	63
<i>Лобачева О. Б.</i> Этнокультурные стереотипы о России в американском медийном политическом дискурсе	69
<i>Метелькова Л. А.</i> Анализ грамматических трансформаций в переводе «Завещания чувашскому народу» И. Я. Яковлева на французский язык	74
<i>Михеева С. Л.</i> Параметрические прилагательные <i>большой – маленький</i> в русском языке	77
<i>Муратова М. И.</i> Русские и туркменские этнографизмы в сопоставительном аспекте	81
<i>Мухамеджанова Н. М.</i> Функции русского языка в контексте цивилизационной динамики России	86
<i>Никитина Т. Г.</i> Чувашские материалы в «Полном словаре народной фразеологии»	92
<i>Пахомова С. И.</i> Особенности и концепт письма Л. Петрушевской в романе «Номер один, или в садах других возможностей». Влияние компьютерных технологий на художественный текст	96

<i>Рогалёва Е. И.</i> Сказочные персонажи во фразеографическом тексте для младших школьников	100
<i>Трофимова Ю. М.</i> Национально-культурные различия и их фиксация в языковых формах как реалия художественного перевода	105
<i>Ханинова Р. М.</i> Жанр басни в поэзии Михаила Хонинова	111
<i>Хмелевский М. С.</i> Концептуальное переосмысление тюркизмов, ставших национальными символами славянских народов	118

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Ахметшина Ф. А.</i> Школьные музеи Азнакаевского района Республики Татарстан	125
<i>Березина С. О.</i> Обучение русскому языку как иностранному в поликультурной учебной группе	129
<i>Васильева Л. Г., Ефимова Т. Г., Лазарева Г. Т.</i> Энохудожественное развитие детей 2-4 лет	133
<i>Володина О. В.</i> Интеллектуальная культура как основа общей культуры личности студента	140
<i>Данилова Л. Н.</i> Педагогические условия формирования готовности учащихся 10–11 классов к этнокультурно ориентированной учебно-исследовательской деятельности	143
<i>Долгашева М. В.</i> Закономерности развития и функционирования языков в педагогическом наследии Яна Амоса Коменского	149
<i>Жуманиязов М.</i> Сопоставительные аспекты языковой подготовки туркменских студентов	154
<i>Зайцева В. П.</i> Современные тенденции использования информационных технологий в этнопедагогике	159
<i>Залевский А. В., Епифанова Н. Н.</i> Этнокультурная среда и физическая культура	166
<i>Иванченкова Д. В.</i> Страноведческий компонент учебника русского языка для иностранцев	172
<i>Калинина С. Б.</i> Тренинг ассертивности как средство формирования межкультурной коммуникативной компетентности курсантов военного вуза	177
<i>Кукубаева А. Х., Бердыбекова Н. С., Бегимбай Т. Б.</i> Воспитание патриотических чувств как основа формирования личности младших школьников	182
<i>Ласкин В. С., Ковалев В. П.</i> Деятельность заместителя директора по воспитательной работе с классными руководителями по повышению компетентности в области экологического воспитания обучающихся	187

<i>Левина В. Н.</i> Невербальная коммуникация как компонент межэтнического взаимодействия в образовательной среде международно-ориентированного вуза	192
<i>Макарова Н. Я.</i> Религиозная толерантность в поликультурном медиапространстве	196
<i>Мартынова Г. С.</i> Сказки как средство нравственного воспитания учащихся на уроках якутской национальной культуры	203
<i>Мирошниченко В. В.</i> Формирование поликультурной компетентности студентов в условиях Саяно-Алтайского региона	208
<i>Монахова М. Б.</i> Система дополнительных практических заданий по теме «Имя собственное» в 5-ом классе средней школы	213
<i>Никитин А. П.</i> О творческом взаимодействии двух выдающихся педагогов современности В. А. Сухомлинского и Г. Н. Волкова	218
<i>Никитин Г. А., Харитонов М. Г.</i> Этноэстетичность дидактики И. Я. Яковлева в социально-просветительной концепции Симбирской чувашской учительской школы	223
<i>Огандеева Е. В., Горбунова Т. В.</i> Подготовка обучающихся по рабочим профессиям в соответствии со стандартами Worldskills	229
<i>Поликарпова С. Ю.</i> Духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе изучения народного эпоса (по произведению Хведера Сюина «Улып. Чувашский эпос»)	234
<i>Соколова С. Г., Ларионова Т. А.</i> Модель формирования профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусств по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды	237
<i>Татаринцева А. Ю., Кузнецова В. В.</i> Психолого-педагогическое сопровождение иностранных студентов в Воронежском государственном педагогическом университете	247
<i>Тимофеева Т. А.</i> Проектная деятельность младших школьников по изучению истории своей семьи как основа патриотического воспитания	253
<i>Харченко Е. В.</i> Этнопсихолингвистический аспект образовательного процесса в современном вузе	258
<i>Чернова Л. Н.</i> Педагогический проект «Хоровод дружбы» по формированию этики межнационального общения детей дошкольного возраста	262
<i>Ядуркина А. Г.</i> Профессиональная компетентность учителя начальных классов как фактор успешного взаимодействия между учителем и учеником	268
<i>Якушкина З. Н.</i> Роль диалога культур как фактора сохранения национальной идентичности при обучении студентов-билингвов	272

РАЗДЕЛ 1. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алёхина Татьяна Андреевна,

магистрант ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,
г. Коломна Московской области, e-mail: tatiyanatrofimova@mail.ru

Alyokhina Tatyana Andreevna,

MA student, Social Science and Humanities State University,
Kolomna, Moscow region

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ, ОТРАЖАЮЩИЕ МЕСТНЫЙ И НАРОДНЫЙ КОЛОРИТ, В РАССКАЗЕ В. П. АСТАФЬЕВА «ВАСЮТКИНО ОЗЕРО»

REGIOLECT AND FOLKLORE LINGUISTIC FEATURES IN V. P. ASTAFYEV'S SHORT STORY "VASYUTKA'S LAKE"

Аннотация: В статье рассматриваются языковые особенности, создающие сибирский колорит и репрезентирующие основной мотив произведения – борьба за жизнь связана с освоением опыта предшествующих поколений твоей семьи и твоего народа.

Annotation: The article focuses on linguistic features portraying the regiolect of Siberia and representing the main line of the story: the fight of the Siberian for survival is connected to learning the experience of one's family and one's people.

Ключевые слова: диалектная лексика, профессиональная лексика, имена собственные, речевой этикет.

Keywords: dialectal words, professional words, proper nouns, speech etiquette.

В соответствии с Рабочей программой по литературе в 5-ом классе средней школы предполагается изучение рассказа В. П. Астафьева «Васюткино озеро» [4, 15]. Напомним, что в произведении повествуется о том, почему небольшое, но богатое ценными породами рыб озеро на районных географических картах получило название *Васюткино озеро*: его обнаружил мальчик Василий Шадрин, когда заблудился в тайге и попытался вернуться домой. Составители программы указывают основные проблемы, на которые нужно обратить внимание учащихся при изучении этого рассказа: «Бесстрашие, терпение, любовь к природе и её понимание, находчивость в экстремальных обстоятельствах... Становление характера юного героя через испытания, преодоление сложных жизненных ситуаций» [4, 15].

Обзор научной литературы, посвященной этому произведению, показал, что в основном исследователи сосредоточены на выработке методических приемов работы с текстом на уроках литературы. Данная проблема отражена

в статье О. А. Лапшиной «Рассказ В. П. Астафьева «Васюткино озеро» V класс», опубликованной в журнале «Литература в школе» в 2005 г. [5]. Один из параграфов диссертационного исследования И. Н. Корниловой «Изучение произведений В. П. Астафьева в школе» (2005 г.) посвящен организации исследовательской и групповой работы в 5-ом классе при изучении данного произведения [2], в статье 2009 г. автор развивает и дополняет уже высказанные им положения [3]. В интернете на разных порталах присутствует множество методических разработок уроков литературы по изучению этого произведения, которые, как правило, ставят своей задачей «активизировать познавательные интересы учащихся средствами информационно-коммуникативных технологий, развивать навыки монологической речи, выразительного чтения, анализа текста, групповой работы» [7, 1].

Иной – литературоведческий аспект изучения в школе этого рассказа был предложен в 2016 г. в статье Н. В. Лебедевой и Т. В. Садыриной «Изучение произведений В. П. Астафьева в школе: инновационный подход» [6]. Авторы предлагают использовать при изучении творчества писателя в школе вместо тематического другой анализ – анализ, опирающийся на категорию мотива [6, 12].

С нашей точки зрения, признавая несомненную ценность и важность указанных научных исследований и конкретных методических разработок, следует указать на недостаточное внимание, которое уделяется анализу языка рассказа.

Обозначив главный мотив рассказа «Васюткино озеро» как борьбу за жизнь, Н. В. Лебедева и Т. В. Садырина сформулировали следующий вывод: «...борьба за жизнь возможна и необходима потому, что человек (в любом возрасте!) связан с землей своих родителей и опыт многих поколений обогащает его память, делает его жизнь значимой» [6, 15].

Как же на языковом уровне проявляется связь Васютки – главного героя с народной традицией, а также с традициями той местности, в которой он и его родные проживают? Попробуем наметить основные пути подобного изучения.

Во-первых, следует отметить особенность, которая сразу бросается в глаза, – при знакомстве с текстом учащиеся встречаются с диалектными словами, характерными для сибирских говоров. Некоторые диалектизмы писатель поясняет в тексте сам: *налим, или, как его в шутку называли в Сибири, поселенец* [1, 7]; *«припас» (так называют сибирские охотники порох и дробь)* [1, 10].

Но не все диалектизмы и этнографизмы толкуются непосредственно в тексте и некоторые из них будут школьникам непонятны. Например: *рассолодели от безделья* [1, 6], *вести промысел паромами и перемётами* [1,7], *за одну тоню вытаскивают рыбы по несколько центнеров* [1, 8] и т. д.

Думается, что можно провести интересную словарную работу с диалектизмами и обратиться вместе с учениками к «Словарю русских народных го-

воров», который в настоящее время доступен на сайте Института лингвистических исследований РАН [8]. В словаре присутствуют словарные статьи, в которых объясняется значение использованных диалектных слов, например: *Рассолодеть, сов., неперех. ... 3. Размягчиться, распариться. Рассолодеветь, сов., неперех. Разомлеть, осоловеть, рассолодеть* [8, вып. 34, 217]; *Пере-мёт...* 2. *Большая рыболовная сеть, невод* [8, вып. 26, 159]; *Тоня, ж...* 9. *Рыбалка* [8, вып. 44, 237].

Если классифицировать лексические диалектизмы и этнографизмы встретившиеся в рассказе, то можно прийти к следующему выводу: все диалектные слова очень четко распределяются по трем большим группам: первая – это названия из мира природы (*пластушины корья* [1, 7]), вторая – лексические единицы, связанные с хозяйственной деятельностью жителей деревни, в которой живет главный герой (*глухаря часто берут с собакою* [1, 12]), и третья – это эмоциональные наименования людей, принятые в речевом обиходе сибирской деревни (*окаянный* [1, 31]). Комплексный анализ текста рассказа показывает, что такое распределение не является случайностью и подчинено раскрытию главной мысли произведения.

Во-вторых, местный колорит создаётся с помощью использования топонимов и гидронимов Сибири. И хотя действие происходит в небольшом районе, который конкретно не обозначен, мы ясно осознаем, что он находится не где-нибудь, а в Сибири: в тексте рассказа слово *Сибирь* и образованные от него дериваты *сибирский, сибиряки* встречаются неоднократно, а также упоминаются названия больших сибирских городов – *Красноярск, Игарка* и, вероятно, по контрасту с ними названия мелких населенных пунктов – *Песчаный остров, Корасиха* (с сохранением в орфографии особенностей местного произношения) [1, 38].

И, конечно, особое место занимают сибирские гидронимы. Примечательно, что первый гидроним, который встретился в тексте, – это великий *Байкал*, с которым сравнивается небольшое *Васюткино озеро*. Писатель не случайно использует эту лексическую единицу уже на первой странице своего произведения, потому что *Байкал* – один из важных символов Сибири, употребление этого названия настраивает читателя на определенный лад и погружает его в сибирскую атмосферу.

В рассказе неоднократно упоминается *Енисей* – река, на которой расположена деревня, где проживает семья главного героя. Многие исследователи пишут о персонификации природы в произведениях В. П. Астафьева. Но в рамках данной статьи нам важно подчеркнуть важную деталь, проявившуюся в языке данного произведения.

Первый раз в рассказе название *Енисей* встречается без эмоциональных приращений в авторской речи: *Ниже и ниже по Енисею спускалась бригада* [1, 6]. Но следующие за этим предложения передают прямую речь деда главного героя: – *Нету нам нынче фарту, – ворчал Васюткин дедушка Афанасий. – Оскудел батюшко Енисей* [1, 6]. Для точной передачи живой речи В. П. Астафьев использует эмоциональную олицетворяющую номинацию *батюшко Енисей*, которая выражает особое отношение жителей к великой реке. Не случайно в одной фразе соплагаются два существительных с суффиксом *-ушк-*: одно (*дедушка*) с окончанием *-а* по новой парадигме, второе (*батюшко*) с окончанием *-о* сохраняет старинную форму, которая присутствует сейчас только в диалектах.

Внук дедушки Афанасия Васютка очень хорошо усвоил отношение своей семьи и своего народа к этой реке: когда он после долгих блужданий наконец выбрался из тайги к *Енисею*, он обратился к нему почти так же, как и его дед: – *Енисеюшко! Славный, хороший...* [1, 35]. Писатель очень ярко показывает то впечатление, которое произвела на мальчика встреча с рекой: *Неожиданно лес расступился, открыв перед Васюткой отлогий берег Енисея. Мальчик застыл. У него даже дух захватило – так красива, так широка была его родная река!* [1, 35].

В произведении упоминается *Карское море*, но скорее в метафорическом значении ‘земли, край мира’: *Так, без толку, можно и до Карского моря дойти* [1, 7].

В-третьих, мы говорим не только о народном, но и о местном колорите. В. П. Астафьев хорошо показывает, что Сибирь – это многонациональная территория, на которой проживают как малые коренные народы, которые жили здесь до прихода российских поселенцев, так и представители других национальностей, пришедшие сюда вместе с русскими.

Этнонимы появляются в воспоминаниях мальчика о школьной жизни: *В школу съезжаются ребята со всей округи: тут и эвенки, тут и ненцы, и нганасаны. У них свои привычки. Бывало, достанет кто-нибудь из них на уроке трубку и без лишних рассуждений закуривает. Особенно грешат этим мальчиш-первоклассники. Они только что из тайги и никакой дисциплины не понимают* [1, 28].

Вместе с отцом мальчика работает дядя *Коляда* – старшина рыбосборочного бота. Именно он привезет Васютку в деревню и передаст родственникам. Писатель показывает, что *Коляда*, несмотря на то, что уже долго живет в Сибири, продолжает говорить по-украински: *налякав ридну маты и батьку* [1, 38]. Писатель пытается передать даже фонетические особенности украинской речи при помощи ненормативной орфографии: *Ай, скажэнный хлопець* [1, 38]. В слове *скажэнный* буква *э* пишется, для того чтобы передать особый

характер произношения [ж], а мягкий знак после буквы *ц*, видимо, указывает на мягкое произношение аффрикаты.

В-четвертых, народный колорит проявляется при передаче антропонимов. Главного героя рассказа зовут Василий Шадрин, но мы приходим к такому выводу на основе разных умозаключений: в тексте подобной номинации нет. Учащиеся могут проследить, как, какими способами и кто именуется главного героя. Чаще всего используется диминутив *Васютка* – от этой формы и будет образовано название озера – *Васюткина озеро*. Представляясь своим спасателям на берегу Енисея, мальчик называет себя *Васькой*. Мать после чудесного спасения называет сына *Васенька*, а дедушка Афанасий – *Васюхой*. Все эти формы образованы от канонической формы имени *Василий*.

Чтобы понять стратегии употребления форм имени главного героя, нужно проанализировать другие антропонимы, встретившиеся в тексте рассказа. Сплошная выборка показывает, что все антропонимы семьи *Щадринных* в рассказе соответствуют определенной иерархии. Главным в семье считается отец Васютки, поэтому практически всегда, даже в авторской речи он именуется по имени-отчеству – *Григорий Афанасьевич* или *Григорий Афанасьевич Шадрин*: *Из лесу, устало опустив плечи, в мокром дождевике, шел Григорий Афанасьевич... Григорий Афанасьевич шагнул к жене, минуту стоял растерянный* [1, 42].

Дедушка *Афанасий* именуется во внутрисемейном этикете только по имени, но это имя никак не модифицируется – только *Афанасий*. К своей невестке дедушка обращается тоже с помощью канонической формы имени: *Анна! Анна! Нашелся пескаришка-то! Анна!* [1, 40].

Соответственно можно предположить, что в семейной иерархии *Васютка* находится ниже всех, поэтому он еще не заслужил полного именованья *Василий*. И учащиеся должны осознавать, что эмоциональное наименование *Васька*, которое он сообщает матросам бота, – это не уничижительная форма, а скорее свидетельство его невзрослости.

В-пятых, отражение крепкой связи со своей семьей проявляется в рассказе в тех наименованиях, которые Васютка во время своих блужданий обращает к самому себе. Особенности деревенского речевого этикета являются эмоциональные наименования собеседника, которые когда-то раньше перерастали в прозвищные. Подбадривая себя, Васютка произносит: *Ну вот, всё в порядке, а ты, чудак, боялся* [1,15] *Эх, дурило, дурило! Сколько этой соли в бочках на берегу! Что стоило горсточку в карман сыпануть!* – укорял он себя [1, 19]. Явно, что данные эмоциональные наименования ранее были использованы взрослыми по отношению к мальчику. А сейчас, в критической ситуации, он вспоминает их, тем самым черпая душевные силы в родственной

связи со своей семьей. Тот факт, что в Васюткиной семье были приняты эмоциональные прозвищные наименования, подтверждается в эпизоде, когда дедушка Афанасий сообщает своей невестке о возвращении внука, называя его *пескаришкой*: *Анна! Анна! Нашелся пескаришка-то! Анна!* [1, 40].

Проявление особенностей деревенского этикета можно проследить и в прямой речи героев рассказа, не обращенной к Васютке. Так, например, если в городском обиходе при обращении в середине XX в. господствовали формы *товарищ*, *гражданин*, *гражданка*, то в деревне, где проживает Васютка, дедушка Афанасий при обращении к незнакомому матросу использует слово *паря*: *Ты... ты, паря, над стариком не смейся* [1, 40].

Примечательно, что, следуя народной традиции, Васютка употребляет традиционные формулы речевого этикета, обращаясь к животным и птицам. Так, преследуя глухаря, он кричит: *Стоп, голубчик, стоп! Я, брат, тоже бегаяю – будь здоров!* [1, 12].

Таким образом, анализ языка текста позволил проследить языковые особенности, которые создают местный и народный колорит и участвуют в репрезентации основного мотива рассказа: остаться в тайге в живых заблудившемуся мальчику помогли опыт предшествующих поколений и неразрывные семейные связи.

Литература

1. Астафьев В. П. Конь с розовой гривой. – М.: Дет.лит., 2014. – 265 с.
2. Корнилова И. Н. Изучение произведений В. П. Астафьева в школе: дис....канд. пед. наук. – Якутск, 2005. – 203 с.
3. Корнилова И. Н. Рассказ В. П. Астафьева «Васюткино озеро», 5 класс // Уроки литературы: Приложение к журналу «Литература в школе»: Научно-методический, культурно-образовательный журнал. – 2009.– №6.– С.9–12.
4. Коровина В. Я., Журавлев В. П., Коровин В. И. и др. Литература. Рабочая программа. Предметная линия учебников под ред. В. Я. Коровиной: 5–9 классы. – М.: Просвещение, 2014. – 352 с.
5. Лапшина О. А. Рассказ В. П. Астафьева «Васюткино озеро» V класс // Литература в школе. – 2005. – № 4 – С .35 –37.
6. Лебедева Н. В., Садырина Т. Н. Изучение произведений В. П. Астафьева в школе: инновационный подход // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2016. – № 3. – С. 12–19.
7. Михайлова Г. В. Человек и природа в рассказе В. П. Астафьева, или Уроки мудрости и доброты (МАОУ СОШ №17 г. Улан-Удэ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://mikhailova.ucoz.net/otkrytj_urok_mikhajlova_g.
8. Словарь русских народных говоров. – Вып. 1–49. – М.-Л., СПб.: Наука, 1965–2016. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<http://iling.spb.ru/dictionaries/srng>.

Бозиева Наима Борисовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры
кабардино-черкесского языка и литературы
ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет
им. Х. М. Бербекова», г. Нальчик, e-mail: naimabozieva@mail.ru

Bozieva Naima Borisovna,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Kabardino-Circassian
Language and Literature, Kabardino-Balkarian State University. H. M. Berbekova", Nalchik

ПЕРЕХОД ПРОИЗВЕДЕНИЙ НАРОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ АДЫГОВ В ЛИТЕРАТУРУ

THE TRANSITION WORKS OF FOLK LITERATURE OF THE CIRCASSIANS IN LITERATURE

Аннотация: В статье рассматривается процесс перехода произведений народной словесности адыгов в литературу.

Annotation: The article deals with the process of transition of works of folk literature of Adygs in literature.

Ключевые слова: адыги, литература, народное искусство слова, просветители, словесное искусство.

Keywords: Adygs, literature, folk art words, educators, verbal art.

«В историях так называемых младописьменных литератур принято различать три исторических типа художественного словесного творчества: первый – это фольклор, как традиционная устная литература трудового народа; второй – это поэзия джегуако, как долитературная, или предлитературная, форма личного творчества; третий – это собственно, книжная художественная литература, как исторически самый высокий тип словесно-художественной культуры» [1, 532].

Известно, что типологически фольклор предшествует литературе. Она появляется не на смену ему, а как другая форма словесного искусства, во многом сходная с фольклором, но в немалой степени и отличная от него. Между двумя разновидностями словесного искусства происходит функциональное размежевание, после которого каждая существует автономно, при этом, нередко вступая в весьма тесное взаимодействие с другой. В истории литературы справедливо принято считать, что эволюция фольклора как искусства слова является одним из важнейших факторов возникновения национальной литературы.

Произведения народного искусства слова сопровождали адыгов всю жизнь – от колыбели до могилы. Их значение для бесписьменного в прошлом народа было особенно велико. Они были оружием трудящихся, средством организации общественного мнения, единственно доступным способом передачи накопленного жизненного и трудового опыта подрастающему поколению, а также воспитанию молодежи в духе лучших традиций и морального кодекса «адыгэ хабзэ».

Первая половина XIX века была ознаменована появлением новой формы бытования словесного искусства адыгов. Наряду с традиционной устной формой, произведения адыгской народной словесности стали жить в письменном виде.

Народное искусство слова адыгов издавна привлекало внимание ученых и путешественников, представителей других народов. В их заметках об адыгах встречаются упоминания о богатом словесном творчестве народа, а также публикации отдельных текстов и фрагментов.

С давних времен у адыгов активно функционировало многожанровое искусство слова, на что обратили внимание побывавшие среди них иностранные ученые и путешественники.

Процесс перехода известных повествований адыгов в литературу начался давно. В то время художественное мышление адыгского народа достигло такого уровня развития, которое способствовало появлению в их словесном искусстве произведений, обладающих признаками литературных творений. Примером этого служит цикл историко-героических песен и сказаний об Андемиркане. Художественное мышление адыгов интенсивно развивается. Фольклорная эстетика все более приобретает черты эстетики литературы. «Хотя отсутствие письменности сдерживало этот процесс, тенденция эта неуклонно развивалась в сторону отображения действительности все в более реалистическом плане, включения в изустные произведения элементов описания природы, портретной, социальной и даже психологической характеристики персонажей» [2, 493].

Интенсивно процесс приобретения народным словесным искусством жанрово-стилевых черт литературы стал происходить в XIX веке. Появились отдельные одаренные личности, которые не в силах были творить крупные эпические произведения. Стали появляться хабары и песни, обладающие всеми признаками литературных произведений, но бытовавшие в силу исторических обстоятельств в устной форме. Была создана устная литература адыгов. Зарождение адыгской устной литературы индивидуального творчества относится к концу XVIII – началу XIX века. Эта литература сыграла важную роль в патриотическом воспитании подрастающего поколения. Можно назвать та-

ких джегуако и сочинителей того времени, как Бекмурза Пачев, Кильчуко Сижажев, Асхад Шогенов, Мамыша Казиев, Амирхан Хавпачев, Маша Назаров, Эльмурза Шеожев и др. Они предпочитали жанры историко-героических и сатирических хабаров, а также сатирических и юмористических песен.

Творчество создателей устной литературы является переходным этапом между двумя видами словесного искусства, свидетельствующим о достижении художественным мышлением адыгов уровня профессиональной литературы, не воплощенным в реальность только из-за отсутствия письменности. Устная литература стала почвой, на которой взросло и начало развиваться младописьменное искусство слова, которое унаследовало не только сюжеты, мотивы, образы, стилистические приемы, но и жанровые традиции. В народной словесности адыгов прозаические жанры являются ведущими. Поэтому преимущественное развитие в литературном процессе получила проза.

В первой половине XIX века в судьбе адыгского народного искусства слова возникло еще одно новшество. В этот период начался переход его произведений в письменную литературу. Зачинателями этого процесса явились первые писатели-просветители адыгов Шора Ногмов, Хан-Гирея, Умар Берсей, Кази Атажукин и другие. Они первыми обратились к народной словесности и использовали ее образы в своем художественном творчестве. Писатели-просветители уделяли большое внимание накоплению, изданию и осмыслению образцов родного фольклора.

Неоднородность произведений словесного искусства адыгов обусловила неодинаковость их перехода в литературу. Он осуществлялся несколькими путями. Наиболее ранним из них является способ создания литературных произведений на основе изустных, т. е. так называемый принцип генетической связи литературы с народной словесностью. Второй способ состоит в творческом заимствовании писателями фольклорных ингредиентов.

Первым литературным произведением, созданным по принципу преемственности фольклорных традиций литературой, является стихотворение Ш. Б. Ногмова «Хох», которое было написано им на кабардинском языке 21 сентября 1837 года по случаю приезда к нему русского академика А. М. Шегрена.

В произведении просветитель в форме традиционных народных хохов (здравниц) выразил свое уважение к старшему другу и пожелание ему успехов в его благородном деле. Старую традиционную поэтическую форму здравницы Ш. Ногмов обогатил новыми мыслями и новой рифмой.

По принципу генетической преемственности фольклорных традиций литературной написаны повесть Хан-Гирея «Черкесские предания», рассказы «Наезд Кунчука», «Князь Канбулат». Однако автор в них прибегнул и ко вто-

рому способу использования национального художественного наследия. В них он включил фольклорные ингредиенты, творчески заимствованные из народной словесности.

Сложившиеся в XIX веке традиции использования народного искусства слова были продолжены адыгскими писателями XX века. С первых же шагов младописьменные адыгские литературы стали опираться на национальные художественные традиции. Принцип генетической преемственности литературой фольклорных традиций был дополнен двумя способами: способом художественной обработки произведений народной словесности и способом переложения прозаических текстов в стихотворные.

Среди адыгских профессиональных литераторов нет ни одного, чье творчество так или иначе не было связано с фольклорным наследием. Почти во всех произведениях адыгских литератур часто используются малые жанры адыгского народного искусства слова. В них паремии несут определенную идейно-эстетическую нагрузку и зачастую играют значительную роль в реализации идейно-художественного задания повествований. В качестве примера можно указать на творчество Алима Кешокова. В его послевоенном творчестве выделяются два этапа в использовании фольклора. На первых порах это чаще всего обработка сюжетов народных сказаний, создание произведений, стилизованных под народную песню, включение в произведение отдельных мотивов или образов фольклора.

Произведения народной словесности адыгов с первой половины XIX века стали жить новой активной жизнью. Благодаря адыгским поэтам и писателям появились литературные сказки-поэмы, предания, хабары и легенды, созданные на основе изустных повествований.

Образцы народного искусства слова переходят в литературу и в качестве составных элементов художественных произведений. В них они несут определенную идейно-художественную нагрузку и тем самым способствуют выполнению идейно-художественного замысла литературного произведения.

В современную эпоху народная словесность имеет непреходящее историко-познавательное и идейно-воспитательное значение, является благодатным источником различных научных дисциплин, культуры, литературы и искусства.

Литература

1. Налоев З. М. Этюды по истории культуры адыгов. – Нальчик : Эльбрус, 2009. – 656 с.
2. Хут Ш. Х. Адыгское народное искусство слова. – Майкоп : Адыг. респ. кн. изд-во, 2003. – 536 с.

Борисова Людмила Валентиновна,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова»,
г. Чебоксары, e-mail: ljudmila-borisova@yandex.ru

Borisova Ludmila Valentinovna,

Doctor of Philological Sciences, Professor of the Department of Russian Language and Russian
Literature, Chuvash State University, Cheboksary

К ВОПРОСУ О ФАУНИСТИЧЕСКОМ КОДЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

TO THE QUESTION ABOUT THE FAUNA CODE IN THE LINGUISTIC CULTURE

Аннотация: В данной статье в сопоставительном аспекте проанализирована репрезентация кластера «фауна» в русской и в чувашской языковых картинах мира.

Annotation: The article offers a comparative semantic analysis of the cluster “fauna” in the Russian and Chuvash linguistic world images.

Ключевые слова: кластер, коннотация, концепт, культурный код, языковая картина мира.

Keywords: cluster, connotation, concept, cultural code, linguistic world image.

Значение языка в культуре любого этноса, как нами не раз было отмечено, сложно переоценить [1], [14]. Вполне закономерен тот факт, что интерес к семантическим исследованиям у филологов с течением времени не угасает [10], [17], [19]. В семантике лексем и грамматических категорий отображается специфическое мировидение народа [2], [11], [18]. Большое количество работ посвящено исследованию языковой картины мира этноса [12], [13], [15].

В современной отечественной лингвистике весомые результаты достигаются в рамках направления, в котором к языку подходят как к культурному коду этноса [3], [6]. В языке, как известно, репрезентируются национальные архетипы и стереотипы, тесно связанные с особенностями менталитета того или иного народа [5], [7], [16].

Кластер «фауна» кодирует базовые концепты в языковой картине мира любого народа [9]. К исследованию репрезентации в языке культурного кода мы обращались в нескольких своих работах [4], [6], [8]. В основу настоящего исследования положен сопоставительный аспект рассмотрения заявленной научной проблемы.

Проведенное исследование позволило раскодировать следующие смыслы фаунистического кода русской и чувашской традиционных народных культур:

1. В русской культурной традиции женским символом, характеризующимся высшей степенью положительной коннотации, является лебедь. Русская красавица – это прежде всего *лебёдушка*. Традиционными русскими положительно коннотированными женскими символами являются также ласточка, голубь (сравните ласковое *голубушка*), горлица (представитель отряда голубей), самка павлина (сравните: *пава, павушка*), канарейка (представитель отряда вьюрковых), перепёлка и утка (сравните традиционное русское народно-поэтическое *сиза утица*). С самкой павлина павой сравнивается в произведениях русского фольклора женщина, имеющая красивую осанку и плавную поступь.

2. В чувашской культурной традиции главным женским символом, характеризующимся высшей степенью положительной коннотации, является иволга (чув. *саркайӑк*). Традиционными чувашскими положительно коннотированными женскими символами являются также ласточка (чув. *чӑкеç*), лебедь (чув. *акӑш*), голубь (чув. *кавакарчӑн*) и трясогузка (чув. *пӑрчӑкан*).

В произведениях чувашского устного народного творчества были обнаружены примеры, в свадебных величальных песнях невеста называется орлицей (сравните чувашское фольклорное *ӑмӑрткайӑк кин* «невестка-орлица») и снегирём (сравните чувашское фольклорное *уйӑп чӑппи кӗтӗмӗр* «мы привезли птенчика снегиря»).

3. Положительно характеризуемых мужчину, юношу в русской культурной традиции символизируют сокол и орёл. Удалой добрый молодец в русской культуре – это прежде всего *ясный сокол*. Традиционными русскими народно-поэтическими положительно коннотированными мужскими символами являются также голубь, соловей и селезень.

4. Удалой добрый молодец в традиционной чувашской культуре – это прежде всего орёл (чув. *ӑмӑрткайӑк*). В произведениях чувашского устного народного творчества были обнаружены примеры, где отец называется щукой, а брат – куницей. Сравните чувашские фольклорные выражения *атте сӑрттан-пулӑ* «буквально: бабушка-щука» и *шӑллӑм сӑсар кайӑк* «буквально: братец-куница».

Таким образом, в данной работе на материале русского и чувашского языков проанализированы репрезентированные в фаунистическом коде культуры традиционные народные положительно коннотированные символы.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что зоонимический код занимает важное место в традиционной народной культуре, формируя своеобразный образ мира, репрезентируемый в национальном языке.

К перспективам исследования можно отнести лингвокультурологический анализ отрицательно коннотированных единиц фаунистического кода культуры.

Литература

1. Борисова Л. В., Чуева Э. В. Кластер «неживая природа» в языковой картине мира (русско-чувашские параллели) // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2016. – № 1. – С. 100–114.
2. Борисова Л. В. Чувашский менталитет в зеркале лексики национального языка // Языковая семантика и образ мира: Материалы Международной научной конференции: в 2 частях. Часть 2. – Казань: Издательство Казанского университета, 2008. – С. 30–32.
3. Борисова Л. В. Концепт «дерево» как лингвокультурный код // Вестник Московского государственного гуманитарного университета. Серия «Филологические науки». – 2014. – № 1. – С. 34–46.
4. Борисова Л. В. Концептосфера «пища и напитки» в чувашской языковой картине мира. Часть 1 / Л.В. Борисова // Вестник Чувашского университета. – 2014. – № 1. – С. 95–102.
5. Борисова Л. В. Репрезентированные в языке стереотипы и архетипы традиционного народного сознания как объекты лингвокультурологического исследования (русско-чувашские параллели) // Вестник Чувашского университета. – 2014. – № 3. – С. 73–79.
6. Борисова Л. В. Концепт «напитки» в кулинарном коде культуры // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Русская филология». – 2013. – № 4. – С. 5–12.
7. Борисова Л. В. Базисные архетипы и стереотипы национальной культуры в языковой картине мира // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение». – 2013. – № 16 (78). – С. 17–24.
8. Борисова Л. В. Концепт «пища» в культурологическом пространстве русского языка // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 4. – С. 224–230.
9. Борисова Л. В. Языковая репрезентация стереотипов традиционного народного сознания (русско-чувашские параллели) // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 4. – С. 217–223.
10. Борисова Л. В. Об этнокультурных особенностях языкового сознания // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 1. – С. 237–143.
11. Борисова Л. В. Мир сквозь призму языка // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. – 2012. – № 3 (75). – С. 21–25.
12. Борисова Л. В. Концептосфера «семья» в чувашской языковой картине мира // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 4. – С. 213–220.
13. Борисова Л. В. Концептосфера «Времена года» в традиционной русской лингвокультуре // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 3 (2). – С. 6–12.
14. Борисова Л. В. Лингвокультурологический анализ названий птиц отряда соколообразных (русско-чувашские параллели) // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2011. – № 3 (25). – С. 147–153.
15. Борисова Л. В. Лексико-семантическая группа «дикие животные» как один из фрагментов языковой картины мира (русские, чешские, английские и чувашские параллели) // Вестник Чувашского университета. – 2010. – № 4. – С. 193–198.
16. Евдокимова О. К., Ляпаева Л. В., Федяй С. В. Семантический потенциал концепта «хлеб» в русской и чувашской литературе XIX–XX вв. // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. – 2017. – № 1 (93). – С. 61–67.
17. Ляпаева Л. В. Рассказ И. Бунина «Птицы небесные» в аспекте взаимодействия дискурсов // От века к веку: Книга. Литература. Коммуникация. Журналистика. Статьи и тезисы

Международной научно-практической конференции памяти доктора филологических наук, профессора В.С. Синенко. – Уфа: Изд-во Башкирского университета, 2014. – С. 123–127.

18. Чуева Э. В. Пословицы со значением сравнения как способ отражения национально-культурного мировоззрения // Русский язык в условиях би- и полилингвизма [Эл. ресурс]: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2018. – С. 107-109.

19. Чуева Э. В. Структурно-семантические особенности слов-метеонимов, обозначающих движение воздушных масс в современном русском языке // Вестник Чувашского университета. – 2015. – № 2. – С. 243–248.

Борисова Людмила Валентиновна,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова»,
г. Чебоксары, e-mail: ljudmila-borisova@yandex.ru

Borisova Ludmila Valentinovna,

Doctor of Philological Sciences, Professor of the Department of Russian Language
and Russian Literature, Chuvash State University, Cheboksary

К ВОПРОСУ О РАСТИТЕЛЬНОМ КОДЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ

**TO THE QUESTION ABOUT THE VEGETABLE CODE
IN THE LINGUISTIC CULTURE**

Аннотация: В данной статье в сопоставительном аспекте проанализирована репрезентация кластера «растения» в русской и в чувашской языковых картинах мира.

Annotation: The article offers a comparative semantic analysis of the cluster “plant” in the Russian and Chuvash linguistic world images.

Ключевые слова: кластер, коннотация, концепт, культурный код, языковая картина мира.

Keywords: cluster, connotation, concept, cultural code, linguistic world image.

Как известно, в семантике лексем и грамматических категорий отображается специфическое мировидение народа [9], [18]. Это является одной из причин того, что филологи не теряют интереса к семантическим исследованиям [12], [15]. Многие современные лингвистические исследования посвящены изучению языковой картины мира [5], [14].

В национальном языке репрезентируются традиционные архетипы и стереотипы, тесно связанные с особенностями менталитета этноса [3], [6]. Их исследованию посвящены некоторые наши работы [8], [10].

В современном языкознании активно развивается направление, в котором язык исследуется как культурный код нации [2], [7], [13].

Растительный и животный коды являются одними из базовых в культуре любого народа [11], [19]. К исследованию фаунистической лексики в названном аспекте мы обращались в нескольких своих работах [16], [17]. Лингвокультурологическому исследованию подвергалась и флористическая лексика [1], [4].

В данной работе акцент сделан на гендерном аспекте анализа растительного кода культуры и на сопоставительном характере исследования.

Проведенное исследование позволило раскодировать следующие смыслы флористического кода русской и чувашской традиционных народных культур:

1. В русской культурной традиции женским символом, характеризующимся высшей степенью положительной коннотации, является берёза. В русском устном народно-поэтическом творчестве девушка – *берёзонька белая*. Замужняя женщина-мать в русском фольклоре – яблоня.

В чувашской культурной традиции берёза (чув. *хурӑн*) характеризуется женской символикой, но это, как правило, грустящая, тоскующая, несчастная женщина или девушка.

В традиционной чувашской культуре девушка – ива белая / ветла (чув. *йӑмра / хӑва*). Замужняя женщина-мать в чувашской культурной традиции – липа (чув. *сӑка*).

2. В языковом сознании и русских, и чувашей с девушками-красавицами ассоциируется мак (чув. *мӑкӑнь*).

3. Для русской языковой картина мира характерны положительно коннотированные сравнения представителей прекрасной половины человечества с ягодами. В произведениях русского устного народного творчества широко представлены параллели *девушка // малинка, земляничка, клюквинка, брусничка, гоноболинка* (гоноболь / гонобобель – это диалектное название брусники). В произведениях чувашского фольклора была встречена параллель *девушка // костяника* (чув. *пӗрлӗхен*).

В русской культурной традиции с девушками и женщинами ассоциируются также капуста, репа и конопля.

4. Для чувашской языковой картины мира характерны положительно коннотированные сравнения девушек и женщин с представителями культурных и дикорастущих злаков. В частности, в произведениях чувашского устного народного творчества широко представлены параллели *девушка (женщина) // рожь* (чув. *ыраш*), *овёс* (чув. *сӗлӗ*), *просо* (чув. *вир*), *козлец* (чув. *ыраш кӗпӗци*), *костёр* (чув. *ухлӗм*). В чувашских свадебных величальных песнях невеста называется рожью, овсом, просом.

В чувашской культурной традиции с девушкой ассоциируются также таволга (чув. *тупӑлха*), дудник (чув. *шӑма кӗпӗци*) и мята перечная (чув. *пӗтнӗк*).

5. И в русской и в чувашской культурных традициях положительно коннотированными мужскими символами являются дуб (чув. *юман*) и клён (чув. *вёрене*).

6. Этническим своеобразием характеризуются представленные в русском устном народном творчестве параллели мужчина (юноша) // вереск, рожь, овёс, а также характерные для языка чувашского фольклора положительные сравнения представителей сильной половины человечества с вязом (чув. *хурама*), орешником (чув. *шёшкё*) и черёмухой (чув. *сёмёрт*). Сравните чувашские народные устойчивые сравнения *шёшкё хулли шёллёмсем* “братья младшие – ветви орешника” и *сёмёрт хулли шёллёмсем* “братья младшие – ветви черемухи”.

Таким образом, проведенное исследование также позволяет сделать вывод о значимости растительного кода в традиционной народной культуре.

Литература

1. Борисова Л. В., Иванова А. М. Кластер «дикорастущие растения» в языковой картине мира (русско-чувашские параллели) // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2017. – № 1. – С. 144–154.

2. Борисова Л. В., Чуева Э. В. Кластер «неживая природа» в языковой картине мира (русско-чувашские параллели) // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2016. – № 1. – С. 100–114.

3. Борисова Л. В. Гендерный стереотип в языковом сознании этноса // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Русская филология». – 2014. – № 2. – С. 8–14.

4. Борисова Л. В. Концепт «дерево» как лингвокультурный код // Вестник Московского государственного гуманитарного университета. Серия «Филологические науки». – 2014. – № 1. – С. 34–46.

5. Борисова Л. В. Концептосфера «пища и напитки» в чувашской языковой картине мира. Часть 1 // Вестник Чувашского университета. – 2014. – № 1. – С. 95–102.

6. Борисова Л. В. Репрезентированные в языке стереотипы и архетипы традиционного народного сознания как объекты лингвокультурологического исследования (русско-чувашские параллели) // Вестник Чувашского университета. – 2014. – № 3. – С. 73–79.

7. Борисова Л. В. Концепт «напитки» в кулинарном коде культуры // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Русская филология». – 2013. – № 4. – С. 5–12.

8. Борисова Л. В. Базисные архетипы и стереотипы национальной культуры в языковой картине мира // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение». – 2013. – №16 (78). – С. 17–24.

9. Борисова Л. В. Концепт «пища» в культурологическом пространстве русского языка // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 4. – С. 224–230.

10. Борисова Л. В. Языковая репрезентация стереотипов традиционного народного сознания (русско-чувашские параллели) // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 4. – С. 217–223.

11. Борисова Л. В. Об этнокультурных особенностях языкового сознания // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 1. – С. 237–143.

12. Концепты «осень» и «зима» в чувашской языковой картине мира (лингвокультурологический аспект) // Вестник Чувашского университета. – 2013. – № 2. – С. 154–161.
13. Борисова Л. В. Мир сквозь призму языка // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. – 2012. – № 3 (75). – С. 21–25.
14. Борисова Л. В. Концептосфера «семья» в чувашской языковой картине мира // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 4. – С. 213–220.
15. Борисова Л. В. Концептосфера «Времена года» в традиционной русской лингвокультуре // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 3 (2). – С. 6–12.
16. Борисова Л. В. Лингвокультурологический анализ названий птиц отряда соколообразных (русско-чувашские параллели) // Вестник Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2011. – №3 (25). – С. 147–153.
17. Борисова Л. В. Лексико-семантическая группа «дикие животные» как один из фрагментов языковой картины мира (русские, чешские, английские и чувашские параллели) // Вестник Чувашского университета. – 2010. – № 4. – С. 193–198.
18. Борисова Л. В. Народные представления о женской красоте, запечатленные в языковой картине мира (на материале русского и чувашского языков) // Язык – текст – дискурс: традиции и новации: Материалы Международной лингвистической конференции. – Самара: Самарский университет, 2009. – С. 279–282.
19. Борисова Л. В. Чувашский менталитет в зеркале лексики национального языка // Языковая семантика и образ мира: Материалы Международной научной конференции: В 2 частях. Часть 2. – Казань: Издательство Казанского университета, 2008. – С. 30–32.

Винникова Ольга Михайловна,

старший преподаватель кафедры «Языкознание» ФГБОУ ВО «Российский университет транспорта (МИИТ)», г. Москва, e-mail: lettiegtalonso@mail.ru

Vinnikova Olga Mikhailovna,

Senior Lecturer of the Department of Linguistics
the Russian University of Transport (MIIT), Moscow

ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ИСПАНСКИЙ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

THE IMPACT OF ENGLISH AS A GLOBAL LANGUAGE ON SPANISH

Аннотация: В статье рассматриваются процессы взаимовлияния лингвосистем на примере испанского и английского языков. Автор анализирует масштаб и характер заимствований в современном глобализованном мире, делает вывод о развитии и преобразованиях лексического состава.

Annotation: The article covers interferences between English and Spanish. It analyzes the peculiarities of the borrowings in the modern globalized society. It gives us an idea of the development and transformations of the lexical system of Spanish.

Ключевые слова: лексика, заимствования, англицизмы, взаимодействие, межкультурная коммуникация, этимология.

Keywords: lexical system, borrowings, anglicisms, interaction, intercultural communication, etymology.

Язык – это динамическая, преобразовывающаяся во времени структура. Ни для кого не секрет, что со временем изменения касаются всех его уровней: фонетического, синтаксического, морфологического и лексического. Отчасти такое развитие связано со спецификой передачи языковых навыков из поколения в поколение.

Еще в прошлом веке французский лингвист Антуан Майе указывал на особенности обучения родному языку, в частности на тот факт, что, получая знания о словах, их формах, фразах, маленький ребенок реконструирует услышанные от взрослых модели и воспроизводит их в своей речи [2, 25].

Поскольку полного копирования существующих в языке норм не происходит, каждый раз наблюдается небольшое расширение или сужение значения. Тезаурус каждого носителя отличен от вокабуляра его соотечественников. При изучении иностранных языков лексикон пополняется еще и иностранными понятиями, которые люди вплетают в речь на родном языке, постепенно стирая границы между лингвистическими системами.

Не менее важным аспектом является преобразование языка в связи с научно-технической и исторической эволюцией, происходящей в обществе. Новые вещи, новые впечатления ищут способы выражения в новых словоформах. Как правило, все языки принимают то наименование, которое дает новинке язык создателей. Иногда изначальные формы адаптируются, переходя в новую систему: «yogurt» переходя из английского в испанский превратилось в «yogur», а французское «croissant» пробрело форму «cruasán». Неуклонное развитие языка связано не только с изменениями, происходящими в окружающей действительности, но и с постоянным взаимовлиянием языков. Взаимодействие знаковых систем, используемых для коммуникации, заметно усилилось в условиях глобализации, когда границы размываются, а люди из разных уголков мира становятся все ближе друг к другу. Многие понятия одновременно заимствуются в разные мировые языки в определенный исторический момент. Английское существительное «escalation» проникло в русский – «эскалация конфликта», во французский – «escalade du conflit», в испанский – «escalada del conflicto».

В основе словарного состава испанского языка лежит разговорная латынь, множество слов имеют арабское, баскское происхождение, однако сильное влияние оказали и языки соседних европейских государств. В данной статье мы ставим своей задачей подробней рассмотреть те лексические трансформации, которые произошли в испанском языке под влиянием английского.

Первые английские заимствования в испанском языке появились еще в Средневековье. До XV века не существовало упоминаний о таких названиях как «norte», «sur», «este», «oeste», проникнувших в лексикон в ходе атлантических походов. Вместо них использовались ныне забытые «septentrion» и «meridion», весьма редкие «occidente» и «oriente».

В XVIII столетии язык пополнился такими английскими культурными понятиями как «dandy», «club» и «festival» [1, 51]. Развитие промышленности и транспорта подарило лексической системе такие понятия как «vagun», «tunйл», «tranvна» [1, 51]. Распространение терминов из языка Великобритании было связано с экономическим развитием этой страны, ее господством, расширением влияния.

Следующий пик проникновения англицизмов в испанскую лексику связан с доминированием США как крупной державы и приходится на XX век. В эту эпоху тезаурус пополняется такими существительными как: «televisiyn», «bikini», «bonus», «estrйs», «bisnes».

Чаще всего новые имена приходят вместе с объектом, который они называют, но существует множество примеров, когда слова заимствуются из других языков, несмотря на наличие своих собственных аналогов. Часто в таком случае происходит вытеснение традиционных наименований новыми. Так, в испанском языке существует прилагательное «ligero» («легкий»), которое в настоящее время часто заменяют на «light». Отчасти это связано с веяниями моды. В настоящий момент является знаком образованности свободное владение английским языком. Многие испанцы, вводя в свою речь англицизмы, стараются казаться образованней. Постепенно наиболее используемые заимствования укореняются в лексической системе.

Семантические изменения имеют не только исторические и лингвистические, но и психологические и социальные причины (табу, толерантность, эвфемизмы). Примером могут служить англицизмы: «bluff» (в политической сфере замещающее грубое «timo» – «мошенничество»), «vбter» (вместо испанского «retrete» – туалет). Иногда сочетание нескольких оснований предопределяет эволюцию языковых единиц. Часто исторические поводы (эпоха, парадигма, новые явления) в сочетании с психологическим базисом приводят к закреплению заимствований в лексиконе.

Существуют языки восприимчивые к постоянным трансформациям, такие как английский язык, на котором говорит очень большое количество людей, вносящих свою лепту в развитие лингвистической системы. В других – модифицирование замедленно. Так, долгие годы существующие в молодежном жаргоне лексические единицы «jipismo», «dron», «friqui» официально попали в словарь только во второй декаде XXI века.

Существенные изменения во все языки внесло распространение компьютеров и интернета. Так, в испанском языке сам предмет получил название «ordenador». Слово имеет латинский корень «ordinare», обозначающий «раскладывать вещи по местам», и было заимствовано в электронно-техническом значении из французского языка. В прежние столетия эта языковая единица имела значение «тот, кто управляет», сохранившееся и по сей день [4]. Профессор Мадридского университета Антонио Вакеро Санчес пишет, что первые ЭВМ назывались термином «calculadora», а новый концепт был адаптирован лишь в 1972 году [5].

Некоторые из новых слов, пришедших с распространением техники, вошли в словарь Королевской академии испанского языка только в последнее десятилетие. К ним относятся: «bloguero» («блогер»), «chat» («чат»), «tuit» («электронное сообщение в твиттере»), «audiolibro» («аудиокнига»), «clicar» («кликать мышкой») [3]. Глагол «navegar», традиционно обозначающий «путешествовать по морю», с распространением электроники приобрел смысл «лазить по всемирной паутине» [4].

Кроме технологических новинок лексические единицы могут быть результатом исторических событий. Слово «gringo» было впервые зафиксировано в восемнадцатом веке в известном кастильском словаре науки и искусства (1786–1793), составленным отцом Эстебаном де Терресом и Пандо. В нем указано, что «gringo» используется для обозначения иностранцев, которые с трудом разговаривают по-испански. По одной из версий «gringo» появилось благодаря деформации слова «griego» («греческий»), которым обозначали все непонятные наречия. В словаре Королевской академии испанского языка понятие впервые появляется в 1869 году и определяется как: «Частый диалект. Во фразе «что говорить на гринго, что делать это на непереводимом языке» обозначает то же, что «греческий»».

Согласно другой версии, существительное «gringo» пришло со времен борьбы между мексиканцами и американцами. Во время войны между двумя народами в 1845–1847 годы американские солдаты, вторгшиеся в Мексику, пели песню под названием «Зеленые растут лилии» на английском языке «Green Grow the Lilacs». «Green Grow» преобразовалось со временем в «gringo». По другой теории, батальоны Соединенных Штатов идентифицировали себя посредством цветов. Таким образом, существовали «blue» («синие»), «red» («красные»), «green» («зеленые»). Командир зеленого батальона на поле боя кричал «green go», «green go», «green go», требуя, чтобы его батальон продвигался вперед. Мексиканцы посмеялись над криком командира и наградили врага прозвищем «gringo».

Широкое распространение получило слово «guachimón» [3]. В соответствии со словарем Королевской академии испанского языка, оно имеет значения «охранник в порту», «человек, который присматривает за домом ночью, сторож», «человек на службе, служащий». Произошло оно от английского «watchman».

Полностью сохранило свое значение при заимствовании слово «overol»: «цельный предмет верхней одежды для защиты его при работе». Интересно появление в испанском языке слова «chamba», имеющего два смысла: «благоприятный шанс» и «занятость». Зародилось понятие в Мексике в 1940-е годы, когда иммигрирующие в США люди отправлялись в торгово-промышленную палату («chamber»), чтоб устроиться на сельскохозяйственные работы.

Некоторые из английских заимствований в испанский универсальны и не имеют аналогов: «hardware», «software», «banner» [3]. Другие заметили существующие синонимы. Так, все чаще испанцы говорят «gum» и «email», хотя Королевская академия испанского языка настаивает на их испанских кальках «gimnasio» и «mensaje electrónico». В быденную речь вошли англицизмы «feedback» и «tróiler», хотя есть аналоги «realimentación» и «avance» [3].

Иногда замена связана с тем, что родной синоним длинный и трудный «conexión inalámbrica» замысловатей, чем «wi-fi», «bitócora» – чем «blog» и «mercadotecnia» – чем «móquetin». Вместе с тем, часто иностранные слова придают речи искусственный вид: «ok» вместо «vale», «esponsor» в качестве «patrocinador», «fóshion» как «moda».

Некоторые англицизмы настолько частотны, что Королевской академии испанского языка пришлось включить их в состав словаря [3]: «baipó» заменило «derivación» («шунтирование») и «desvío» («обход, объезд»); «cóstin» нашло свое место, несмотря на существование «audición».

Мнение лингвистов на такие модификации неоднозначно. Одни предлагают использовать только испанские варианты. Так, существует идея применения существительного «balompié» вместо англицизма «fótbol», «balonmano» в качестве «hóndbol», «etiqueta» как «hashtag». Другие полагают, что все процессы в языке естественные и необходимо пополнять словарь заимствованиями, ведь в английский язык тоже вошли некоторые испанские слова, такие как «macho», «mosquito», «patio», «cargó», «embargo».

Большое количество иностранных заимствований – результат глобализации и взаимовлияния культур. Некоторые понятия приживаются и становятся частью вокабуляра, другие делают речь настолько комичной, что вскоре исчезают. Развитие языка – процесс самостоятельный и естественный, поэтому любые попытки его контролировать тщетны. Любое пополнение лексического состава новыми понятиями служит обогащению и преобразению, поэтому стоит рассматривать результат таких модификаций как веху становления языковой системы и отражение веяний эпохи.

Литература

1. Виноградов В. С. Лексикология испанского языка – М: Высшая школа, 2003. – 244 с.
2. Мейе А. Сравнительный метод в историческом языкознании. – Изд. 3-е. – М.: Едиториал УРСС, 2010. – 104 с.
3. Diccionario de la Lengua Espacola. – 23^o ed. – Madrid: Espasa Libros, 2014. – 2432 p.
4. El Gran Diccionario de la Lengua Espacola. – Madrid: Larousse Editorial, 2008. – 1872 p.
5. Vaquero Sбnchez A. El Uso de la Palabra Ordenador [Электронный ресурс] // El mundo, 23.02.1997 // Режим доступа: URL: <http://www.elmundo.es/su-ordenador/SORnumeros/97/SOR066/SOR066tribuna.html>

Голикова Татьяна Александровна,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и издательского дела
Института гуманитарных технологий АНО ВО «РосНОУ», г. Москва,
e-mail: tat-golikova@yandex.ru

Golikova Tatyana Aleksandrovna,

Doctor of Philological Sciences, Professor,
The Institute of humanitarian technologies «RosNOU», Moscow

ЗАИМСТВОВАНИЕ КАК СПОСОБ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

BORROWING AS A WAY OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Аннотация: В статье анализируются литературный и жаргонный варианты заимствований как способ межкультурной коммуникации. Указывается образование большого количества производных форм, а также расширение контекста речевого употребления. Представляется семантико-словообразовательная структура литературного и жаргонного варианта лексемы «абьюз».

Annotation: The author analyzes the literary and slang variants of borrowings as a way of intercultural communication. The author points out the formation of a large number of derivative forms, as well as the expansion of the context of speech use. The author presents the semantic and word-formative structure of the literary and slang variants of the lexeme «abuse».

Ключевые слова: заимствование, межкультурная коммуникация, язык Интернета, жаргон, абьюз.

Keywords: borrowing, intercultural communication, Internet language, jargon, abuse.

В настоящее время грамотное межэтническое взаимодействие как на политическом, так и на педагогическом, лингвистическом, коммуникационном уровнях, - это актуальнейший вопрос и сложнейшая проблема в связи с крайне неоднозначным положением и развитием этносов. Свидетельством того может служить факт, что заимствования становятся предметом исследования лингвистической безопасности и рассматриваются как опасное/неопасное

вмешательство, вторжение в другую культуру. Но с другой стороны, очевидно, что заимствования в ситуации предметной, а тем более абстрактной лексической лакунарности, всегда являлись одним из надежных способов межкультурной коммуникации.

Так, заимствованное английское слово «**абьюз**» становится все более популярным и более распространенным в русском языке, о чем свидетельствует образование большого количества производных форм, а также расширение контекста речевого употребления [1]. **Abuse** в языке-источнике имеет следующие значения: сущ. злоупотребление; оскорбление, жестокое обращение, надругательство, издевательство, плохое обращение, дурное обращение; брань, ругань; нарушение, правонарушение; насилие, жестокость; токсикомания; посягательство; ругательство; поругание; гл. оскорблять, ругать, поносить, бранить; злоупотреблять, злоупотребить; жестоко обращаться, плохо обращаться; нарушаться; надругаться.

Так, если словарь А.И. Дьякова [2] дает два значения лексемы **абьюз** с пометой *редкое*, два значения лексемы «**абьюзер**» также с пометой *редкое* и одно производное «**абьюзерский**», то мы в 2018 г. фиксируем расширение значения и увеличение количества производных.

АБЬЮЗ (англ. abuse оскорбление, жестокое обращение). редк. 1. разг. Плохое, жестокое отношение к кому-л. *Моральный абьюз, и как с ним бороться.* 2. псих. Насилие в отношениях, в том числе психологическое, вербальное, физическое и пр.

АБЬЮЗЕР (англ. abuser оскорбитель, насильник; нарушитель). редк. 1. соц. Человек, практикующий психологическое, физическое, вербальное или эмоциональное насилие по отношению к другому человеку. *Женщина преувеличивает позитивные черты характера абьюзера и фокусирует на них своё внимание. Эмоциональный абьюзер – человек, который морально издевается над своим партнером, оскорбляет, унижает и всячески пытается контролировать по поводу и без.* 2. интерн. Пользователь интернета, который выходит за рамки допустимого в какой-то теме и занимается нарушением правил сообщества, например, оскорбляет всех, спамит. **Абьюзерский.** *Мужчина использует типичный абьюзерский арсенал, но заявляет, что феминист, чем вводит в заблуждение неопытных женщин.*

Дополним словарную статью «**абьюз**», созданную А.И. Дьяковым. В настоящее время значительно расширяется контекст употребления лексемы «**абьюз**» в первом значении ‘разг. Плохое, жестокое отношение к кому-л.’ (*Он тебя бьет? Это абьюз! Думаешь, если он не слушается тебя во всем, то это сразу абьюз? Что именно хочет прописать в законе Пушкина, и чем отличается харассмент от абьюза, домогательств, слатшейминга и виктимблей-*

минга. Известия. 03.03.2018. «Один мальчик уже издергал мелким физическим **абьюзом** всех девочек в классе», — рассказывает мать второклассницы. Это означает — за косички дергает. Но **«абьюз»** звучит солиднее. МК. 30.03.2018). Показательно, что такое употребление поддерживают официальные СМИ.

Второе значение, выделенное А.И. Дьяковым, ‘псих. Насилие в отношениях, в том числе психологическое, эмоциональное, вербальное, физическое и пр.’ фиксируем в следующих контекстах: *Эмоциональный **абьюз** у этой пары начинается уже после первой встречи и до последнего взаимодействия, которое мы видим в романе.*

Сегодня появляется третье значение лексемы «абьюз» - ‘интерн. Нарушение правил интернет-сообщества’, которое ранее фиксировалось лишь в лексеме **«абьюзер»** (*18 августа продакт-дизайнер Twitter Джон Белл на лекции «Дизайн, защищающий пользователей» расскажет об эволюции коммуникационных процессов и решении проблемы **абьюза** в онлайне.* Коммерсантъ. 07.08.2017.

Значение 1. лексемы **«абьюзер»**, отмеченное А.И. Дьяковым как редкое, в последнее время также используется активнее: *В центре конфликта дочь героини четырех лет, которая рискует попасть в семью **абьюзера** и повторить судьбу матери.* Коммерсантъ. 25.11.2017. *Ты ведешь себя как **абьюзер**. Он тебя не ценит, кажется, твой парень **абьюзер**. **Абьюзер** – это не просто моральный и физический «домашний» насильник, а собственник, постоянно контролирующий поведение партнера.*

Значение 2. интерн. ‘Пользователь интернета, нарушающий правила сообщества’ также фиксируется в многочисленных контекстах: *В Интернет пространстве спаммеров тоже порой стали называть **абьюзерами**. Жертва **абьюзера** получает послание: «Ты полное ничтожество. Ты вымотал мне все нервы!».*

От лексемы **абьюзер** образуется лексема **абьюзерский**, значительно расширяя в настоящее время речевое употребление: *В силу гендерных стереотипов, диагностировать **абьюзерское** поведение удастся не сразу. Постоянно подчеркивая, что лучшие красивой женщины на свете ничего не существует, Ландау совершал изящный **абьюзерский** маневр.*

В современном употреблении появляется и другие производные прилагательные, образованные от лексемы «абьюз»: **абьюзный, абьюзивный**.

Абьюзный. 1. Насильственный, имеющий насильственный характер. *В **абьюзных** отношениях примирение заключается в том, что абьюзер отрицает абьюз (можете выпивать после каждого «абьюз») говоря: ты не так понял, я не это имел в виду, я пошутил. Тем самым он снимает с себя ответственность, в то время его партнер чувствует себя виноватым. Инцест – это частный случай **абьюзного** поведения взрослого по отношению к ребенку.* 2. Подвергшийся абьюзу, насилию. *Выросший **абьюзный** ребенок через время*

долгих дружеских, как и положено в большинстве семей, отношений с обидчиком / - ками... рвёт отношения, казалось бы, на пустом месте с семьёй.

Абьюзивный. Насильственный, имеющий насильственный характер: Судя по всем признакам у тебя **абьюзивные** отношения. **Абьюзивные** отношения – это домашнее насилие. Ведите дневник, забивайте гвозди, или мысленно отрезайте себе пальцы каждый раз, когда проявится **абьюзивный** выпад.

От существительного «**абьюз**» образованы глаголы **абьюзить**, **абьюзничать**, **абьюзировать** со значением ‘совершать абьюз, насилие психологическое, физическое, сексуальное, экономическое и т. п.’:

Абьюзить: *Абьюзить* же можно просто от безнаказанности и распушенности (или не зная, что бывают другие, нормальные отношения); Мария, одно дело ссориться, и другое – **абьюзить**. Жертвы Абьюза любят говорить, что НЕ МОГУТ не **абьюзить**, игнорируя факт существования хороших людей, которые успешно сопротивляются такому соблазну.

Абьюзничать: ...если бы папа был асоциальным типом, который бы пытался **абьюзничать**, - ну тогда уже можно было бы подключать мужа. Там реально сложно сходу понять: кто **абьюзничает** больше, а кто уклоняется-самоустраняется. А дети любят и папу, и маму. ...сам может **абьюзничать**, но стоит кому левому покуситься - на кусочки порвет и жизнь положит...

Абьюзировать: Но зачем ему **абьюзировать** честного работника правоохранительных органов? Я, к примеру, понимаю, что, если, допустим, мой муж сейчас вдруг начнет мной манипулировать и меня **абьюзировать** (можно так сказать?), мне будет достаточно сложно не повестись. Они меня **абьюзируют**, что я **абьюзирую** ребёнка – человек действительно так изъяснялся... но это всё же вопросы вкуса, сажать и штрафовать за них некомильфо.

От глагола «**абьюзировать**» образуются действительные и страдательные причастия настоящего и прошедшего времени: **абьюзирующий**, **абьюзированный**, **абьюзируемый** со значением ‘подвергающий насилию’ и ‘подвергнувшийся насилию’.

Абьюзирующий ‘подвергающий насилию’: А под абьюзником я подразумевала как абьюзируемую, так и **абьюзирующую** сторону.

Абьюзированный ‘подвергнувшийся насилию’: Почти все женщины этого патриархального общества частично или полностью **абьюзированы** по всем вашим пунктам, исключая шантаж сексом ... и крики\истерики (это удел слабых (женщин), а мужчине легче применить физическое насилие или просто напомнить о материальной зависимости женщине. **Абьюзированные** девушки с яркой внешностью ощущают себя зажатыми в тисках повышенного интереса со стороны окружающих и бессознательным обесцениванием собственной привлекательности.

Абьюзируемый ‘подвергающийся насилию’: *Под конец абьюзируемый абьюзера убил, хотя для того, чтобы у него вообще возникла мысль, что что-то давно пошло не так и надо из этой ситуации выходить, его пришлось долго встряхивать. А под абьюзником я подразумевала как абьюзируемую, так и абьюзирующую сторону.*

От глагола «**абьюзировать**» также образуется существительное «**абьюзирование**» с процессуальным значением ‘насильственное посягательство’: *Процесс абьюзирования, начинается только после того, как они начинают оценивать свою жизнь. Абьюзирование дам в СМИ и фильмах, любая 3-я дама подвергается изнасилованию, любая 2-ая бытовому насилию.*

От существительного «**абьюзер**» образован глагол «**абьюзерить**» со значением ‘совершать абьюз, насилие’: *...жертва сама небось спровоцировала и напрашивалась, не будут же просто так насильники насиловать, абьюзеры абьюзерить и маньяки маньячить. Ах ты лезешь проверять мой телефон, да ты абьюзеришь меня. Демон вообще убивал её брата, спал с её матерью и абьюзерил её подругу по полной.*

Наряду с существительным «**абьюзер**», уже прочно вошедшим в русский язык, фиксируем существительное «**абьюзник**», имеющее просторечный, жаргонный оттенок. **Абьюзник** 1. прост. Насильник. *И тут дошло: это же классический абьюзник, домашний садист! Бомжи, алкоголики, истерички, хронические засери, невротики, гиперматери, самодуры, фанаты, абьюзники, хронические жертвы - часть мира. Одежда, запрет общаться с друзьями, комендантский час и еще много чего у вас наверно имеется – это прерогатива абьюзника.* 2. жарг. интерн. То же, что **абьюзер** во 2. знач. *Нам не нужны «абьюзники» на сети. Денег с них мало, а проблем много. В нашем государстве отличные условия для ботхердеров, спамеров, малвар девелоперов, абьюзников.* 3. прост., жарг. интерн. Команда модераторов, контролирующая и пресекающая абьюз в сети интернет. Даже в **абьюзник** грозят пожаловаться. А Серегу Шмидта они чего, интересно, по имени не знают? Или боятся, что стукнет в **абьюзник**? Это так называемый Abuse team — международная команда модераторов, которых никто не знает в лицо. Известны случаи, когда «**абьюзники**» закрывали «дневники» экстремистов — ведь могут, когда захотят! — в которых «нападали» на Америку.

Еще одно производное от «**абьюзер**» зафиксировано нами как окказиональное, каламбурное «**абьюзерота**»: *Как сказал один писатель: на всякого абьюзера довольно абьюзероты [возможно: абьюзер-роты]. Так что если вы встречаетесь с абьюзером, то вам, вероятно, придется абьюзить абьюзера до абьюзероты.* Такое выражение является отсылкой к названию комедии А. Островского: «**На всякого мудреца довольно простоты**».

Достоянием современной российской культуры становится постановка спектакля «Абьюз», демонстрирующего как бытовую, так и психологическую проблему насилия. Известия.ру. 09.12.2017.

В компьютерном и интернет-жаргоне в значении 'игровая ситуация, при которой игроки используют баги игры, или дисбаланс героев для собственной выгоды' чаще используется фонетический вариант **абьюза** – лексема **абуз** и ее производные, хотя и фиксируется первоначальное написание и произношение: *Кса в КОДе я сам абьюзер, абьюзую нож и пистолеты пулемёты)))* взять перк на ускорение убойную силу и нинзака и всем кранты.

От жаргона «абуз» по словообразовательной модели «абьюз – абьюзер – абьюзерить – абьюзерский» образуются различные производные формы: **абузный, абузить, абузер, абузерный, абузерский, абузерить, абузерство.**

Абузный: *Нужен абузный хостинг, чтоб не обращал внимания на такие письма. Вот мне интересно на сколько трент абузный герой? ... не настолько абузный, как, например, тинкер или сф на фп.*

Абузить: *Почему вы абузите ММР? Нужно уметь абузить.*

Абузер: *Я когда начинаю играть, скрещиваю пальцы, чтобы мне не попался абузер, ведь тогда не будет никакой нормальной игры. Я всегда, когда играю, рассчитываю на то, что мне не попадетсся абузер, ведь с ним не поиграешь.*

Абузерный: *Ну и в идеале убрать всяких абузерных героев типа расты. Блоха – мелкий абузерный персонаж, нет вызова... Ты не забыл? Хорошая абузерная тактика против тоса.*

Абузерский: *Из всего остального можно выделить скучное / абузерское и нормальное. Sup Sword, как на картинке – уж точно не абузерский и не дизбалансный. И несмотря на то, что я на самом деле люблю абузерский стиль игры, мне очень хочется, чтобы наш игрок сейчас поставил точку в этом матче.*

Абузерить: *Абузерить я вам не рекомендую, от этого теряется интерес к игре, лучше уж ждать по 5 часов. Конечно, не сильно абузерил, как некоторые особи, но кикнул просто так достаточно игроков.*

Абузерство: *Хоть абузерством продавцов и не занимаюсь, но не понимаю, в чем проблема абузерить через кредитку? АТ-абузерство – очень эффективно, для набирания крутого левела (все топовые челы в ат-абузеры), для набивания крутой статистики клану.*

В интернет-жаргоне мы фиксируем также вариант «абуза» - существительное женского рода со значением 'жалоба-угроза провайдеру за неправомерность каких-либо действий по отношению к лицу, накатавшему абузу': *Мы знаем, что такое «абуза» с технической точки зрения. Мы ценим вашу приватность и анонимность. От «абуза» образуется сложное прилагательное абузо-*

*устойчивый: Существует понятие **абузоустойчивого хостинга**, администрация которого игнорирует любую **абузу**, присланную даже правоохранителями.*

Таким образом, мы представили семантико-словообразовательную структуру литературного и жаргонного варианта заимствованной лексемы «абыюз»/ «абуз». Также подчеркиваем, что подобные факты языка и речи не смогут оказать значительного влияния на язык и культуру в целом, однако характеризуют соответствующую субкультуру того или иного народа.

Литература

1. Голикова Т. А. Лингвокультурологический словарь заимствований русского языка. – М.: Директ-Медиа, 2019. – 420 с. (в печати).
2. Дьяков А.И. Словарь английских заимствований русского языка. – Новосибирск: Новосибир. книж. изд-во, 2010. – Режим доступа: <http://anglicismdictionary.ru/Slovar>.

Данилова Елена Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, e-mail: sergeymuratovo@mail.ru

Danilova Elena Alexandrovna,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian language,
I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Юркина Татьяна Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, e-mail: tanya-yurkina@yandex.ru

Yurkina Tatyana Nikolaevna,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian language,
I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ С ОТНОШЕНИЯМИ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ

PRECEDENT IN THE STATEMENTS OF RELATIONSHIP OF CONDITIONALITY

Аннотация: в статье рассматривается прецедентное содержание как семантическая основа высказываний с отношениями обусловленности. Анализируется семантика конструкций, функционирование глагольных форм, лексическое наполнение и синтаксическое построение.

Annotation: the article deals with the precedent content as the semantic basis of statements with the relations of conditionality. The semantics of constructions, functioning of verbal forms, lexical content and syntactic construction are analyzed.

Ключевые слова: антицель, мотивация, отношения обусловленности, пресуппозиция, прецедентность.

Keywords: motivation, the relationship of causality, presupposition, precedent.

Прецедентные тексты, к которым относятся сам прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентное имя, прецедентная ситуация, занимают важное место в языковой картине. Основные положения теории прецедентности разработали в своих трудах Ю. Н. Караулов, Ю. Е. Прохоров, В. В. Красных, В. Г. Костомаров, Д. Б. Гудков. Их взгляды и достижения легли в основу исследований прецедентности на материале различных национальных языков.

Сам же термин «прецедентность» и его производные вошли в лингвистический обиход после работы Ю. Н. Караулова «Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности». Под прецедентным текстом ученый понимает такой текст, который является эмоционально и познавательно значимым, имеет «сверхличностный характер», т.е. хорошо известен широкому кругу лиц, а обращение к такому тексту неоднократно повторяется. По мнению лингвиста, прецедентными текстами могут быть цитаты, имена авторов, художественных произведений, а также невербальные тексты.

Мотивирующая ситуация может быть явной, очевидной и часто содержит пресуппозицию – «истинный» компонент смысла предложения, чтобы предложение «не воспринималось как семантически аномальное или неуместное в данном контексте» [3, 396]. Обосновывая одну ситуацию другой, говорящий опирается на общеизвестную ситуацию, общность знаний, принятое положение дел, прецедентные тексты. Обратимся к примерам. *Все, все рождало покорность – и безнадежность, и надежда. **Ведь люди одинаковой судьбы не одинаковы по характеру*** (В. Гроссман). В данном высказывании генерализованный характер приобретает мнение автора в мотивирующем компоненте. *Лучше сделать, что хочет, да плюнуть на все это. **Ослу ведь не докажешь, что он осел*** (Ч. Айтматов). Общеизвестная информация об осле становится мотивирующим фактором. *А ей даже ухаживать за ним, больным, и выполнять его капризы было счастьем. **Ведь когда женщина полюбит, она становится невменяемой*** (Л. Андреев). Здесь наблюдения автора о влюбленной женщине служат обоснованием ситуации в секвентной части.

Таким образом, в говорящий рассказывает, убеждает, позволяет делать выводы, основываясь на определенных предпосылках, правилах «прагматического характера, определяющих некоторый общий фонд знаний, общую для автора и воспринимающего «картину мира» [1, 267], на «фоновых знаниях, которые говорящий считает общими для себя и для адресата речи» [4, 71]. Использование частицы-скрепы *ведь*, этимологически связанной с глаголом «ведать» («знать»), только усиливает указание на известную информацию.

И род бессмертным станет твой, ведь только память добрая на землю души возвращает (В. Мегре).

Обоснование необходимых связей между связываемыми ситуациями «отвечает такому характеру пресуппозиционного фона, который, обладая свойством рациональной истины, служит фактором причинной мотивации в семантической структуре анализируемых высказываний» [2, 14]. Чаще всего пресуппозиция выражается в высказываниях с формами настоящего времени: *...но, может, отец еще в Москве, вдруг и Виктор там, ведь все дороги ведут через Москву!* (М. Глушко). *Только, смотри, не потеряй! А то ведь старые вояки с годами становятся рассеянными...* (М. Шолохов. Поднятая целина).

Мотивация также может быть выражена в виде нравоучения, сентенции или афоризма/его видоизменения: *Так что же это за жизнь, которая существует только благодаря ошибке? Ведь жить надлежит такую жизнью, за которую тебе хочется кого-либо благодарить...* (С. Залыгин); *Не знаем только, спасет ли это его от пули: она ведь, говорят, дура, может угодить и в голову* (М. Алексеев) – ср. «пуля – дура». *А между тем он все-таки спешил к Свидригайлову. Уж не ожидал ли он чего-нибудь от него нового, указаний, выхода? И за соломинку ведь хватаются!* (Ф. Достоевский). *Вы могли бы умереть за того, кого любите?.. Ведь это такое счастье: умереть за любимого человека* (Л. Андреев); *А душа у меня как раз имеется. А если б не было ее, мне давно бы надобно было убраться – помереть. Ведь человек помирает отнюдь не тогда, когда отказывает сердце, а когда затухает душа* (П. Нилин).

Обратимся к функционированию глагольных форм.

В секвентной части (обусловливаемой) могут употребляться разные формы, чаще это формы индикатива.

При обосновании оценки, пожелания в первой части функционируют формы изъявительного или сослагательного наклонения: *Воздуху пропустить, свежего! Да водицы бы вам, голубчик, испить, ведь это припадок!* (Ф. Достоевский).

При обосновании императивной ситуации (приказа, просьбы) в первой части функционируют формы повелительного наклонения: *Прощайте, милая. Берегите себя. Вы ведь теперь в таком положении...* (А. Чехов)

Как мы уже отмечали выше, в мотивирующей части рассматриваемых конструкций чаще всего употребляются формы настоящего времени. Они более других приспособлены для выражения общеизвестной пресуппозитивной прецедентной информации. *Хорошо бы исследовать эти ягоды на гносцамин...* *Ведь у дурмана все части содержат этот алкалоид* (В. Дудинцев). *Едигею вдруг стало страшно: оценят ли дети его отцовскую преданность? Ведь в жизни сплошь и рядом бывает все наоборот* (Ч. Айтматов).

Формы настоящего времени могут приобретать значение вневременности, становятся атемпоральными, расширенными до крайних пределов, обобщенными и представляют действие следующим образом: «таково общее правило», «так бывает в жизни», «так бывает в подобной ситуации»: *Ну что же, она, пожалуй, и права. Ведь для девушек эти пустяки так много значат...* (А.Куприн). *Казалось, что все эти твари кричали и пели нарочно, чтобы никто не спал в этот весенний вечер, чтобы все, даже сердитые лягушки, дорожили и наслаждались каждой минутой: ведь жизнь дается только один раз!* (А. Чехов). *Но он смотрит на меня и молчит, ведь фотографии не разговаривают* (Российская газета).

В мотивирующей части могут быть также формы **будущего времени**. Они представляют действие как обязательное: *Скажи – полтора месяца боев, истрепались люди – одна кожа да кости, ведь так и собака сдохнет...* (А. Толстой). *Чего еще искать, – подумал я, – куда стремиться? Ведь истина все-таки в руки не дастся* (И. Тургенев). *И не советую жениться, когда влюбишься. Ведь любовь пройдет – общеизвестная истина* (И. Гончаров). Тут приводится как уже известная информация – «любовь пройдет», так и усиливающий эксплицитный компонент «общеизвестная истина».

Мотивация пресуппозицией может быть оформлена в виде обобщенно-личных предложений. При этом действие представляется по отношению к обобщенному субъекту и обобщенной ситуации (так бывает обычно / часто / всегда). Обратимся к примерам: *Я люблю поестъ. Ведь на то и живешь, чтобы срывать цветы удовольствия* (Н. Гоголь); *Мне кажется, прозвище говорит о человеке гораздо больше, чем имя. Имя вообще ни о чем не говорит. Ведь прозвище придумывают в зависимости от характера* (А. Алексин). *Не думал, что она обманет: ведь от любви беды не ждешь...* (Б. Окуджава).

В рассматриваемых нами высказываниях с отношениями мотивационной обусловленности и антицели прецедентность играет основополагающую роль. Феномен прецедентности основывается прежде всего на общности фоновых знаний участников речевой ситуации – языковых, культурных, социальных. Она служит мотивирующим фактором для осуществления/неосуществления действия в мотивационной, обуславливаемой, секвентной части.

Часто в высказываниях с отношениями обусловленности обращение к тексту-первоисточнику, оригинальному тексту представляется как намек или отсылка. Благодаря этому в коммуникативный процесс вовлекается текст либо полностью, либо отдельные его фрагменты, соотносимые с ситуацией общения или более крупным жизненным событием.

Литература

1. Николаева Т. М. Лингвистика текста // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 26-68.
2. Оркина Л. Н. Выражение семантики обусловленности в неспециализированных структурах мотивационного типа, следствия и целеполагания (опыт композиционного анализа). – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2005. – 94 с.
3. Падучева Е. В. Пресуппозиция // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – С. 396.
4. Черемисина М.И., Колосова Т.А. Очерки по теории сложного предложения. – Новосибирск: Наука, 1987. – 197 с.

Димитриева Ольга Альбертовна,

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник
НИИ этнопедагогике имени Г. Н. Волкова,
Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
Школа иностранных языков «Язык для успеха», г. Чебоксары, olgaal_79@mail.ru

Dimitrieva Olga Albertovna,

Candidate of Philological Sciences, Research Scientist,
Research Institute of Pedagogy named after Academician of RAE G. N. Volkov,
I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University,
School of Foreign Languages “Language for Success”, Cheboksary

КАТЕГОРИЗАЦИЯ И КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ СИТУАЦИИ *ВИНОПИТИЯ* В ИРОНИЧЕСКОМ ДЕТЕКТИВЕ ДАРЬИ ДОНЦОВОЙ¹

CATEGORIZATION AND CONCEPTUALIZATION OF THE SITUATION OF DRINKING WINE IN AN IRONIC DETECTIVE BY DARYA DONTSOVA

Аннотация: в статье рассматриваются особенности представления ситуации *винопития* в массовой литературе на примере иронического детектива Д. Донцовой.

Annotation: the article discusses the features of the situation of wine drinking in the mass literature on the example of an ironic detective by D. Dontsova.

Ключевые слова: концептуализация, категоризация, менталитет, русская языковая картина мира, массовая литература.

Keywords: conceptualization, categorization, mentality, Russian language worldview, mass literature.

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ (проект №27.9712.2017/БЧ «Полиэтническая образовательная среда современного вуза: проблемы многоязычия и межкультурной коммуникации»)

«Мир репрезентирован, представлен в нашем сознании, – пишет Н. Н. Болдырев, – в виде определенных структур знания, мнения и оценки мира» [2, 23]. Человек осваивает мир и поступающую извне информацию через классификационную деятельность. Традиционно выделяются два основных когнитивных процесса – концептуализация и категоризация. Концептуализация заключается в осмыслении человеком «поступающей <...> информации и приводящей к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу (психике) человека» [7, 93]; категоризация – «процесс образования и выделения самих категорий, членения внешнего и внутреннего мира человека сообразно сущностным характеристикам его функционирования и бытия, упорядоченное представление разнообразных явлений через сведение их к меньшему числу разрядов или объединений и т. п.» [7, 42].

В данной статье рассматривается представление о ситуации *винопития* в детективах Дарьи Донцовой, а именно подробно уделяется внимание участникам ситуации и объекту питания (напиткам). В художественном тексте можно проследить, с одной стороны, индивидуально-авторское мировидение и представление о том или ином объекте реальной действительности и воссоздать этот авторский образ, а с другой стороны, прослеживается обобщенное коллективное видение, принятое в обществе в определенных временных рамках и ограниченное ими. Поэтическое осмысление ситуации *винопития* отличается от прозаического. Так, Е. В. Купчик приводит метафорические модели, характеризующие вино, и этот образ в целом красив и положителен [8], чего не скажешь, например, об ольфакторной характеристике вина (в художественной прозе XIX в.), которую приводит Н. Л. Зыховская, образ этот ироничен и негативен [6]. А. Г. Бойченко, исследуя произведения А. С. Пушкина, отмечает связь концепта *питие* с культом земных радостей, эпикурейством и философским осмыслением через диаду *nir – дружба* [1, 231]. В XX в., в особенности XXI в. вакхический образ становится более интровертированным, личностно сконцентрированным (см. например, [4], [5]).

Массовая литература представляет собой некий усредненный образ современности. На примере детектива, в котором часто описываются бытовые повседневные сцены, можно проследить современный образ, текущее осмысление и культуруносные идеи ситуации винопития, а также бытующие стереотипы. В. В. Химик пьянство называет «одной из уникальных сфер традиционного языкового словотворчества» [9, 158].

Для удобства анализа концепта *винопития* воспользуемся структурой, предложенной Т. С. Глушковой, которая выделяется следующие составляющие: субъект действия (участники ситуации), объект (напитки), социокультурная значимость, особенности употребления [3], и подробнее остановимся на первых двух.

Напитки. Схематический образ, по Лэнекеру, который определяет «тот или иной способ форматирования концептуального содержания, связан с уровнем конкретизации» (цитата по [2, 98]). Рассмотрим наименования алкогольных напитков по степени их конкретизации, а также связь описания напитков с познавательными процессами, в частности, с перцепцией, и оценочностью, приведем оценочное шкалирование наименований.

1. Обобщенные наименования:

– *алкоголь, спиртное: Она должна любить животных по-настоящему, а не прикидываться обожательницей собак. Не воровать. Не пить алкоголь* (Родословная); *Эй, ты куда, а выпить?* – *Извини, – крикнула я, выскакивая за дверь, – аллергия у меня на спиртное, даже нюхать не могу!* (Три мешка). Обобщенные наименования спиртных напитков попадают в разряд нежелательного, вредного, оцениваются негативно со стороны внешней позиции;

– *выпивка, композит выпивка-еда: Насколько я разбираюсь в психологии алкоголика, основная задача этого подобия человека состоит в добывании очередной порции **выпивки*** (Ангел); *Но в такие заведения не за элитной **выпивкой-едой** приходят* (Родословная); *О разговоре с Вадимом Носова ей не сообщила, просто предложила: «Хочешь бесплатно в клубе поплясать? **Выпивка** за счет заведения. Будут мой парень Вадим и его друг Петя»* (Там же). Во всех трех примерах слово *выпивка* попадает в фокус как цель (схожее значение имеет наименование *опохмелка*);

– наименования + перцепция: маркирование температурных свойств (*сорокаградусная настойка; огненная вода*); вкусовых качеств (*горькая жидкость*); визуальных характеристик (*мутная жидкость*): *Вадик расхохотался и влил в рот очередную порцию «**огненной воды**»* (Родословная);

– наименования + рациональная оценка (*дешевая поллитровка, бутылка дешевого пойла*): *Оно [манто] не новое, но ведь на бутылку **дешевого пойла** бомж вполне мог его обменять* (Ужас);

– результат метонимического переноса (*поллитровка, пол-литра, бутылка, бутылочка*): – *Умом пораскинул, – объяснил Валерий, – на бутылку спорю, что вчера вечером видеозыринг умер* (Родословная); *Я решил, что вам больше всего отдохнуть необходимо. Мясо вот пожарил, **бутылочку** в воду сунул, картошки отварил* (Там же). В таких случаях становится либо неважным «родовое» наименование, либо выводимым из ситуации потребления. В последнем примере в диминутивном употреблении слово *бутылочка* несет положительные коннотации.

2. «Родовое» наименование напитка (*пиво, пивко, пивцо; вино; коньяк, коньяковский; водка; виски; шампанское, или шипучка; джин с тоником*). Самым частотным, популярным из указанных является *пиво* (словообразовательно маркируется *пивко, пивцо, пивас, пивасик*), далее *водка*. Основными компо-

нентами значения, проявляющимися в текстах Д. Донцовой, являются ‘доступность’, ‘общеупотребительность’, ‘традиционность’. Остановимся подробнее на последнем компоненте и рассмотрим следующие примеры: *Всю свою жизнь до переезда в новую квартиру я провела в одном дворе. Быт в нашей хрущобе был провинциальный, почти деревенский. Все знали все про всех. Ничего тайного ни у кого не водилось. Да и как возможно скрыть хоть что-нибудь, если в любое время года невзирая на погоду возле подъездов толпится народ. Улучить момент, чтобы проскользнуть в дом незамеченной, просто невозможно. С утра – мамыши с детьми, после обеда – старушки с вязаньем. Руки-то у них заняты, зато глаза и языки всегда свободны. Около шести семи вечера на лавочках появляются **мужики с бутылками пива и домино**, а когда жены затаскивают супругов в квартиры, наступает час молодежи (Три мешка); *Сегодня выходной, день выдался теплый, и за длинным деревянным столом сидели мужики, азартно игравшие в домино. Около них стояли **бутылки с пивом**. Кое-кто из парней, торопя лето, скинул свитер и красовался в одной футболке (Улыбка)*. В детективе при описании двора (часто это т. н. советский двор), как правило, присутствуют традиционные персонажи – разговорчивые старушки и мужики, играющие в домино и пьющие пиво.*

При введении в текст напитков, таких как *шампанское* и *коньяк*, частотными становятся компоненты ‘дорогой по цене’, ‘качество’, ‘избирательность’, ‘сочетаемость’: – *может, все-таки хлебнешь **коньяковского**? Последняя часть фразы адресовалась мне. – Нет, спасибо, – не поддался я. – Давай, не стесняйся, – продолжал хозяин, доставая из бара пузатые фужеры и **бутылку благородного напитка**, – по чуть-чуть, для тонуса (Ангел)*. Описание их, как правило, подтверждается лексикой, в которой выражается оценочность: *благородный напиток; ты ни в чем себе не отказываешь (о марке коньяка)* и др.

Качество остальных напитков зависит от сочетаемости с качественным прилагательным: *бутылка дешевого виски; дешевая водка; вино оказалось паленое* и т. п.

3. Указание на марку напитка: если в тексте дается название, то, как правило, ясным становится отношение к напитку, и оно не является нейтральным. Условно выделяются три группы: 1) высокого качества и высокой цены (*коньяк «Мартель», ликер «Барокко», водка «Гжелька»*); *рислинг, токайское*): *Быстро и ловко он поджарил несколько кусков вырезки, покромсал помидоры, **вытащил из холодильника запотевшую бутылку «Гжельки»** и оливки. – Не надо водку, – сказала я (Три мешка); Я вынула из пакета «**Барокко**». В глазах Лены появился блеск, и она удивленно произнесла: – Такой вижу впервые. – А вы попробуйте. – Это нечто, – пробормотала стоматолог, смакуя первый глоток, – и где же берут сей божественный нектар? –*

В магазине «Музей вина». – Завтра же сгоняю туда, – сообщила Лена, допивая рюмку. Я промолчала. «Надеюсь, дорогая, что, увидав его цену, ты откажешься от мысли купить этот ликер», – подумала я (Улыбка).

2) низкого качества и общеупотребительность (советские вина «Арбатское», «Солнцедар», «Салют», пиво «Жигулевское» в палатке в розлив): Он частенько говорит с тоской о прекрасных напитках, которые приобретал в советские годы: «Арбатское» и «Солнцедар» <...> – «Пришла бабка на базар и купила «Солнцедар», – пропела я, – ладушки, ладушки, нету больше бабушки (Родословная).

3) ироническое толкование слова коктейль, например, коктейль «Александр III», коктейль «Крепкий марганец»: – Эй, эй, куда? – забормотала заплетающимся языком хозяйка. – У тебя есть марганцовка? – Ну... – Где? – В ванной, – вновь икнула хозяйка, потом нетвердой рукой ухватила бутылку коньяка и попыталась скрутить пробку. Я выхватила «Мартель» и вылила содержимое в раковину. Долгая жизнь среди нищих алкоголиков научила меня нескольким крайне простым, но эффективным приемам. Не успела Людмила опомниться, как перед ее носом оказался стакан со светло-розовой жидкостью. – Это чего, блин? – Пей, блин. – Не хочу. – Давай, давай, **коктейль «Крепкий марганец»!** – **Коктейль – это клево,** – захихикала Людоедка, – уважаю, блин (Три мешка); *Небесное создание громко икнуло. По коридору поплыл омерзительный запах. **Коктейль «Александр III».** Только не подумайте, что это соединение французского коньяка с шампанским! Отнюдь нет, «**Коктейль Александр III**» – это смесь одеколонов «Саиша» и «Тройной», а название «продукту» придумал писатель Венедикт Ерофеев (Там же).* И в первом, и во втором примерах сталкиваются общепринятое (идеальное, сигнификативное) представление о коктейле (коктейль – это клево; не подумайте, что это соединение французского коньяка с шампанским) и реальный объект, денотат (раствор марганцовки; смесь одеколонов).

Итак, в художественных произведениях Д. Донцовой напитки представляются следующим образом *обобщенное название – «родовое» наименование – марка (сорт).* В этом ряду основное место занимают негативные окрашенные номинации, за исключением названий тех алкогольных напитков, которые осмысливаются как дорогие, качественные, редкие.

Участники. В. В. Химик отмечает, что базовое литературное слово *пьяница*, а также его «субъективно-оценочные модификации» *пьянчуга*, *пьянчужка* и *пьянь* используются «в речи исключительно неучастниками акции распития» [9, 189], т. е. оценка человека и процесс категоризация (в данном случае отнесение к классу субъектов) производится сторонним наблюдателем. Помимо отмеченных выше существительных общего рода в текстах

присутствуют слова с маркированной родовой отнесенностью: это пара *алкоголик – алкоголичка*. Интересным представляется обобщенное наименование целостной группы, объединенной на основе «общего интереса» – пристрастия, особенностей их асоциального поведения, статуса в обществе (в текстах Донцовой это, как правило, двух- или трехкомпонентный композит): – *Стоит позавидовать такой силе воли, – восхитилась я. – Значит, ты вознамерилась найти биологических родителей девочки? – Да, – подтвердила Лена, – увидит Аня, какие они **алкоголики-нищие**, и поймет, что неродная мать – самая лучшая* (Золотое); *Лена задумала продемонстрировать обнаглевшей приемной дочери, что ее биологические родители – отребье общества, **пьяницы-наркоманы**, которые подбросили ненужного ребенка на порог интерната* (Там же); *Я скорчилась, но пролепетала: – Вы обратились к нам за помощью в розыске родных Ани. – Да-а, – обиженно проныла Лена, – я просила найти **алкоголиков-бомжей-наркоманов**, чтобы девчонка меня гнобить перестала, а ты ей кого предоставила?* (Там же). В первом случае указывается обобщенный класс и социальное положение (*алкоголики-нищие*), во втором – объединяются два класса на основе их общего отношения к пристрастию (*пьяницы-наркоманы*), в третьем – и социальный статус, и деятельность.

Современное общество – потребительское общество с большим спектром услуг, поэтому появляются услуги «трезвый водитель» (формулировка услуги ненавязчиво предполагает наличие оппозиции – «пьяного человека за рулем»), «экстренное вытрезвление» (в простонародье – вызов опохмелщика), что занимает свое место в художественном тексте: *Хозяйка послушалась, потом попила ледяной воды из ванны и, продолжая трястись, поинтересовалась: – Это когда же я **опохмелщика** вызвала? Не помню... – Ты вообще чего-нибудь помнишь? <...> – Так ты **не опохмелщик**? – протянула Люда и захохотала. – Во, юмор, а я-то, думаю, как это **вызвала** – и не помню!* (Три мешка).

Вакхические образы в тексте детектива Д. Донцовой в основном частотны, неприглядны и вызывают сожаление и осуждение. Ценностное расслоение происходит на этапе конкретизации, часто это негативно оцениваемое явление (положительной оценкой обладают те, которые более конкретизированы).

Источники и условные сокращения

1. Ангел – Донцова Д. А. Ангел на метле. – М.: Эксмо, 2014. – 384 с.
2. Золотое – Донцова Д. А. Золотое правило трехпудовочки. – М.: Эксмо, 2013. – 352 с.
3. Родословная – Донцова Д. А. Родословная до седьмого колена. – М.: Издательство «Э», 2018. – 320 с.
4. Три мешка – Донцова Д. А. Три мешка хитростей. – М.: Эксмо, 2015. – 352 с.
5. Ужас – Донцова Д. А. Ужас на крыльях ночи. – М.: Эксмо, 2014. – 320 с.
6. Улыбка – Донцова Д. А. Улыбка 45-го калибра. – М.: Издательство «Э», 2016. – 352 с.

Литература

1. Бойченко А. Г. Питание // Антология концептов / Под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – Том 7. – Волгоград: Парадигма, 2009. – С. 223–234.
2. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику. – Изд. 4-е. – Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. – 236 с.
3. Глушкова Т. С. Винопитие как фрагмент русской языковой картины мира (на материале паремий, анекдотов, тостов, текстов СМИ и рекламы): автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Омск, 2009. – 23 с.
4. Димитриева О. А. Репрезентация состояния похмелья в художественном дискурсе // Когнитивные исследования языка. – 2018а. – №33. – С. 271–276.
5. Димитриева О. А. Аксиологический компонент «вакхических» слов в русской языковой картине мира // Когнитивные исследования языка. – 2018б. – №34. – С. 126–129.
6. Зыховская Н. Л. Ольфакторная составляющая концепта «вино» в русской прозаической традиции // Челябинский гуманитарий. – 2015. – №2. – С. 61–69.
7. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
8. Купчик Е. В. Вино в русских поэтических текстах: метафорические модели // Пушкинские чтения–2017. Художественные стратегии классической и новой словесности: жанр, автор, текст. – М.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 342–351.
9. Химик В. В. Поэтика низкого, или просторечие как культурный феномен. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2000 – 272 с.

Зиновьева Елена Иннокентьевна,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, e-mail: e.i.zinovieva@spbu.ru

Zinovieva Elena Innokentievna,

Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Russian as a Foreign Language and Methodology of its Teaching, St. Petersburg State University

ЛЕКСЕМА «КОНЕЦ» КАК ОДНА ИЗ СЕМАНТИЧЕСКИХ ДОМИНАНТ ОБИХОДНОГО ЯЗЫКА МОСКОВСКОЙ РУСИ¹

THE LEXEME ‘END’ AS ONE OF SEMANTIC DOMINANTS OF QUOTIDIAN RUSSIAN OF MUSCOVITE RUS

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению семантического объема лексемы «конец» в связи с вербализацией важных фрагментов картины мира в обиходном русском языке Московской Руси XVI-XVII веков. Анализируются семантические блоки значений существительного, проводится дискурсивный анализ его функционирования в различных по жанру письменных памятниках. В результате исследования выявлены пространственный, временной и метрологический блоки значений, актуализирующиеся как в контекстах употребления слова, так и в устойчивых словосочетаниях с компонентом «конец».

¹ Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект 18-012-00224 – а «Словарь Обиходного русского языка Московской Руси XVI-XVII веков (восьмой, девятый и десятый выпуски)».

Annotation: The article considers a semantic volume of the lexeme ‘end’ in connection with verbalization of important fragments of picture of the world in quotidian Russian of Muscovite Rus of the XVI-XVII centuries. Semantic blocks of meanings of the noun are analyzed; a discursive analysis of its functioning in written monuments of different genres is carried out. The study has revealed spatial, temporal and metrological blocks of meanings that are actualized both in use contexts of the word and in stable word combinations with the component ‘end’.

Ключевые слова: обиходный язык Московской Руси, семантическое пространство, семантическая доминанта, языковая картина мира, значение, употребление, семантический блок, менталитет.

Keywords: quotidian Russian of Muscovite Rus, semantic space, semantic dominant, language picture of the world, meaning, usage, semantic block, mentality.

Авторским коллективом Межкафедрального словарного кабинета имени профессора Б. А. Ларина на филологическом факультете Санкт-Петербургского государственного университета на протяжении ряда лет создается «Словарь обиходного русского языка Московской Руси XVI-XVII вв.» (далее – СОРЯ). В настоящее время опубликованы 1-7 выпуски СОРЯ, сдан в печать восьмой. Термин «обиходный язык» был предложен Б. А. Лариным [20]. Термин подчеркивает функциональную сторону явления в отличие от использовавшихся ранее в научной литературе терминов «народно-разговорный» и «народно-литературный» (см., например, [27]).

СОРЯ последовательно описывает семантическое пространство повседневного языка Московской Руси XVI-XVII вв. Под семантическим пространством понимается «та часть концептосферы, которая получила выражение с помощью языковых знаков, совокупность значений, передаваемых языковыми знаками данного языка» [28, 44]. Опорными силовыми точками семантического пространства, отражающими когнитивную картину мира и организующими его в единое целое, являются, на наш взгляд, семантические доминанты. Подобные доминанты могут быть выделены в словнике каждого из выпусков Словаря [см. об этом подробнее 13].

В русском обиходно-бытовом языке XVI-XVII вв. существительное *конец* полисеманлично. Выделяются такие значения слова, как 1) ‘предел, край, граница, последняя точка чего-л., имеющая протяженность, а также примыкающая к этому пределу часть пространства’; 2) ‘часть какой-либо территории, преимущественно окраинная, отдаленная’; 3) ‘окончание, завершение чего-либо (о времени, действии, состоянии)’; 4) ‘смерть’ и 5) ‘условная мера чего-либо’. Выделенные значения могут быть объединены в три блока: первое и второе образуют пространственный блок, третье и четвертое – временной, пятое значение стоит особняком, образуя отдельный метрологический блок.

Обратимся к последовательному рассмотрению выявленных семантических блоков в обиходном русском языке интересующего нас периода.

В рамках первого значения пространственного блока ('предел, край, граница, последняя точка чего-л., имеющая протяженность, а также примыкающая к этому пределу часть пространства' можно выделить различные сферы употребления: о предмете – «Осподарём подобает *на конуцъ* стола сѣдѣти» [35, 143]; «И ннѣ с члвком своимъ Силкою послал серги яхонты да лал *на конце* золотые» [9, 81]; о территории, пространстве – «Он [Иван] владѣет заднимъ *концемъ* а яз [Никифор] переднимъ *концем* а владѣем мы гсдрь с нимъ тѣмъ двором поперег издавна» [34, 31]; «А противъ того вымѣниль я Никита въ помѣстье себѣ изъ монастрьской ихъ вотчины въ Городецкомъ уѣздѣ въ Мещерскомъ стану въ пустоши Ильгинѣ полчетверика пашни *по конецъ* одного поля» [33, 191]; о части тела – «Отче Аврааме, помилуй мя и послѣ Лазаря, яко да омочит *конецъ* перста своего в воде и остудит язык мой, яко стражду в пламени сем» [15, 147]; «Другъ по *конецъ* рукъ» [32, 97]; о тексте документа – «Списки на *конуцъ* сего мирново договору слово в слово списаны» [7, 15]; «А в *конуцъ* тѣх речеи написан крсть в кругу» [22, 218].

Второе значение данного блока ('часть какой-либо территории, преимущественно окраинная, отдаленная') актуализируется, например, следующими контекстами употребления существительного: «А другой *конецъ* того царства [Обдоры-царя] пошел на восток до моря, 4 месяца ходу» [29, 46]; «Край земли *конецъ* моря много вездѣ горя» [32, 114]. В рамках рассматриваемого значения выделяется семантический оттенок 'административно-территориальная единица, район города': «В Суздальском уезде в *Масловском конце* княж Ондреевская вотчина» [12, 107]; «Се азъ Царь и Великий Князь Иванъ Васильевичъ всеа руси пожаловль есми, въ своей отчинѣ въ Великомъ Новѣгородѣ, Борисоглѣбскихъ поповъ, *Плотенского Конца*, Заполские улицы, попа Илью филиппова сына, да попа Власья Иванова сына, и весь соборъ Борисоглѣбской» [2, 217].

Временной семантический блок включает значение 'окончание, завершение чего-либо (о времени, действии, состоянии)', служащее производим для второго значения блока – 'смерть'. Первое значение блока реализуется, например, в таких контекстах: «Бог твоей рѣчи не переймет, затим и ты не перейми моей рѣчи да дай мнѣ до *конца* говорить» [35, 210]; «Адъ безо дна вѣкъ без *конца*» [32, 77]. Данное значение включает семантический оттенок 'последний момент чего-л., протекающего во времени, а также примыкающий к нему период времени': «Или дары святыя взял и не стерпел до *конца* говения?» [16, 436]; «В тѣ поры чеснокъ збирают. Коли уж начинает увядати трава его и кладется. А подобаетъ выбирати его на исходу или на *концу* мсца и в ведро» [23, 514].

Фразеологизмы *до конца* и *в конец* мотивированы, на наш взгляд, рассмотренным значением слова, но с семантическим сдвигом значения – ‘совершенно, полностью’. Фразеологизм *до конца* в значении ‘совершенно, полностью, окончательно’ очень частотен в обиходном языке Московской Руси. Он используется в разных по жанру письменных памятниках – деловых документах, зарождающейся публицистике, разговорном языке, нашедшем отражение в частной переписке, например: «И монастырская, государь, вотчина *до конца* пустѣть» [2, 159]; «Перемире которое на дватцат на шесть лѣт учинено *до конца* содержано не будет» [6, 41]; «А монастырь, государь, убогой, а казна небольшая; и тое малую казну он, строитель, *до конца* изводит, любит просторно жить и много в своих ездах денег сорит» [3, 119]. Синонимичным рассмотренному является столь же частотный в этот период фразеологизм *в конец*, например: «И я как уведамился есмь, ... желаю, дабы Бог ... вам... победу даровати изволил, дабы таковы ... враги и клятвопреступники *в конец* исчезали от лица божия» [17, 137]; «И велел я, холоп твой, ему, стольнику и воеводе Ивану Лихареву, над воровскими людьми в тех местех промыслять... чтоб *в конец* воров искоренить» [8].

Чаще всего рассматриваемые фразеологизмы используются в челобитных при описании бедственного положения челобитчиков, поэтому используются в сочетании с глаголами *загибнуть*, *погибать*, *разорить*, *оскудать*, *обеднеть*, словосочетанием *быть в разоренье* и подобными, постепенно становясь, таким образом, формулами деловой письменности, отражающими фрагмент картины мира эпохи – материальное положение неимущих слоев населения: «А ныне они, бедные, стоят на правезу и промыслишков своих отбыли и *оскудали до конца*» [18, 172]; «И отъ техъ, государь, лишнихъ поборовъ, мы, сироты твои, *оскудали и обѣдняли до конца*, не токмо, государь, какого крестьянского заводу или скотины, у многихъ нѣтъ хлѣба» [4, 110]; «И меня попа Бгъ унес дшею да телом и с того насилства *в конец* *загиб* пит ести нечего» [34, 22]; «И тѣ твои затѣйныя корыстовныя заставы велѣти бѣ свести, чтобъ нашей великого государя поморской вотчинѣ *въ конецъ* отъ тебя *въ разоренье не быть*» [11, 365]; «И та черемиса Япсайка Няников с товарищи подали на нас, богомольцов ваших челобитную, что бутто мы их землю владеем насильством, хотя они нас испродать и изубчить и *в конец* *разорить*» [18, 201]; «И вели, государь,... указ учинить, чтоб мне... *в конец* *не погнуть*» [21, 185]. Ср. также частотные фразеологизмы, употребляющиеся в этих же письменных памятниках, – *конечное разорение*, *конечная погибель*.

В качестве устойчивых формул деловых документов выступают фразеологизмы, имеющие усилительную коннотацию, *досталь в конец* *разориться* (*погибнуть*) и *досталь до конца*: «Вели, государь... царской указъ

учинить, чтобъ мы [крестьяне], сироты твои, отъ того ихъ [митрополита] насильства и *досталь въ конецъ не погибли* и розно не разбрелися» [24, 17]; «Чтобъ намъ, великому господину, пожаловать его Петрушку [каменщика] съ братомъ, велѣтъ одного отъ каменного дѣла отставить, и впредь работать одному, чтобъ ему отъ того съ домишкомъ своимъ и *досталь въ конецъ не разорится*» [1, 544]; «А въ прошломъ, государи, году я [крестьянин Ф. Иванов], сирота, захвараль, залежалъ во все лѣто, потому, государи, я, сирота, и *досталь до конца оскудаль*» [4, 68].

Значение ‘смерть’ актуализируется как в контекстах употребления лексемы *конец*, так и в ряде устойчивых словосочетаний. Например: «Увы души моей бедной! Лучши бы мне в пустыни даурской, со зверьми живучи, *конец* прияти, нежели ныне слышу во церквах Христа моего глаголюща невоскресша» [26, 186]; «А по томъ царѣ и иные такие жъ воры пролыгався называлися царевичемъ Димитриемъ; и такимъ людемъ по замысламъ ихъ и *конецъ* имъ былъ таковъ же» [25, 3].

Устойчивым наименованием смерти служит выражение *конец смертный*, являющееся компонентом пословицы: «*Конец смертныи* всякому горекъ» [32, 114]. Фразеологизм *в конце живота лежать* означает ‘быть при смерти’: «В анбаре все припорчено и мелник Максимко *в конецъ живота* чют жив *лежатъ*» [34, 36]. Синонимичным этому выражению является фразеологизм *при концы (лежать)*: «А два охотники *лежатъ* больны з голоду *при концы*» [10, 402]. Компонент *конец* является вариативным в составе устойчивого сочетания *до смерти (веку, своего живота, конца)* – ‘в течение всей жизни’: «Девицѣ красы до косы а у молодца и *до конца*» [32, 96].

Метрологический семантический блок образует значение существительного ‘условная мера чего-либо’, актуализирующееся в оттенках значения, отображающих быт эпохи, торговые отношения. Так, в сфере торговли *конец* использовался для наименования куска, отрезка ткани: «Покрали де у него Васки изъ клѣти... рубашекъ тонкихъ и толстыхъ съ пятнадцать, да четыре *конца* холсту» [19, 74]; «Жона ево Егоркова Малашка бежала ночью из дому ево и унесла де с собою... три *конца* новины, сорок пасмъ лняново прядена» [34, 50]. В сфере различных промыслов *конец* выступал в качестве наименования меры длины рыболовных сетей: «Купиль неводныхъ *концовъ* пятьдесят нѣвод дѣлат дал шесть рублевъ с полтиною» [31, 87].

Существительное являлось наименованием веревки, бечевы определенной длины; штучной единицей измерения веревочной снасти: «Купил бечевки *конец*, дал десеть денег» [31, 87]; «Трубные снасти желѣзные... в анбарѣ пятка желѣзная... бечевъ шесть да грузов трубныхъ семь колцов вѣкошныхъ да три спуска бечев подъемныхъ да *конецъ* бечевы перестежные» [31, 87].

Отдельный интерес в рамках рассматриваемого значения представляет фразеологизм *хоронить концы*, с одной стороны, отражающий бытовую реалию времени и «высвечивающий» внутреннюю форму фразеологизма – ‘заделывать лыко в строку лаптя’, а, с другой стороны, имеющий переносное значение – ‘уничтожить что-либо предосудительное, что необходимо скрыть’. В рассматриваемый период фразеологизм функционирует в составе пословицы, где сохраняется его внутренняя форма: «Лапти сплелъ да и *концы схоронилъ*» [32, 119]. В современном русском языке фразеологизм *хоронить концы* в значении ‘уничтожить все улики’ сохраняется, его этимология возводится именно к плетению лаптей: «конец лыка в строке лаптя нужно было хорошо заделывать, “хоронить”» [5, 332].

Таким образом, лексема *конец* является важной семантической доминантой обиходного языка Московской Руси. Рассмотренные блоки значений слова отображают значимые фрагменты языковой картины мира эпохи. Пространственный и временной блоки значений существительного *конец* образуют ядро его семантического объема и в современном русском языке, что позволяет говорить об устойчивости этих опорных для русского менталитета значений слова, подтверждает тезис о том, что лексема *конец* является константой в семантическом пространстве русского языка. Полученные результаты могут быть в дальнейшем использованы в теории и практике исторической лексикографии.

Литература

1. Акты Иверского Святоозерского монастыря (1582–1706 гг.) / Собрал архимандрит Леонид // РИБ. – Т. 5. – СПб., 1878. – 1074 столбца.
2. Акты исторические, собранные и изданные Археографической комиссией. Т. 1-5. СПб., 1841–1842. – Т.1. – 614 с. – Т. 2 – 482 с. – Т. 3 – 538 с. – Т. 4 – 604 с. – Т. 5 – 580 с.
3. Акты хозяйства боярина Б. И. Морозова. – Ч. 2. – М.; Л., 1940-1945. – 211 с.
4. Арсеньев Ю. П. Ближний боярин князь Н. И. Одоевский и его переписка с Галицкою вотчиною (1650-1684 гг.) // Чтения ОИДР. 1903. – Кн. 2, Отд. 1: Челобитные из Покровской вотчины к кн. Н. И. и Я. Н. Одоевским. – 129 с.
5. Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / под ред. В. М. Мокиенко. – М.: Астрель; АСТ; Люкс, 2005. – 926 с.
6. Вести-Куранты 1642-1644 гг. // Под ред. С. И. Коткова. – М., 1976. – 400 с.
7. Вести-Куранты 1648-1650 гг. // Под ред. С. И. Коткова. – М., 1983. – 396 с.
8. Галиуллин К. Р., Шакирова Р. Р. Казанский край: Словарь языка памятников 3-й четверти XVII в. // Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 2009. – 276 с.
9. Грамотки XVII - начала XVIII в. / Изд. подг. Н. И. Тарабасова и Н. П. Панкратова, под ред. С. И. Коткова. – М., 1969. – 415 с.
10. Дела тайного приказа. – Кн. 2. – СПб., 1908 (РИБ, т. 22). – 888 с.
11. Дополнения к Актам историческим, собр. и изд. Археограф. комис. – Т. 5. – СПб., 1846-1872. – 543 с.

12. Жалованные и указные грамоты // Памятники русского права. – Вып. 4. – М., 1956. – С. 101-170.
13. Зиновьева Е. И. Организация семантического пространства обиходного русского языка Московской Руси // И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика: междунар. конф. V Бодуэновские чтения (Казан. Федер. Ун-т, 12-15 окт. 2015 г.): труды и материалы: в 2 т. /под общ. ред. К. Р. Галиуллина, Е. А. Горобец, Г. А. Николаева. – Казань: изд-во Казан. ун-та, 2015. – Т. 1. – С. 130-132.
14. Источники по истории русского народно-разговорного языка XVII – начала XVIII века / Под ред. С. И. Коткова. – М., 1964. – 312 с.
15. Книга бесед // Житие протопопа Аввакума, им самим написанное и другие его сочинения / под общ. ред. Н. К. Гудзия. – М., 1960. – С. 123-148.
16. Корогодина М. В. Исповедь в России в XIV-XIX веках. – СПб., 2002. – С. 407-552.
17. Крестьянская война под предводительством Степана Разина: Сб. документов. – Т. 2. – Ч. 2 (1670 – 1671 гг.). – М., 1959. – 242 с.
18. Крестьянская война под предводительством Степана Разина: Сб. документов. – Т. 4. – М., 1976. – 280 с.
19. Кунгурские акты XVII в. (1668-1699 гг.). // Изд. А. Г. Кузнецова. – СПб., 1888. – 324 с.
20. Ларин Б. А. Заметки о «Словаре обиходного языка Московской Руси». Публикация и примечания С. С. Волкова // Вопросы теории и истории языка. – СПб., 1993. – С. 5-9.
21. Материалы по истории русско-грузинских отношений (80–90-е годы XVII в.). – Т. III / Документы к печати подг., предисл. и коммент. Г. Г. Пайчадзе. – Тбилиси, 1974. – 392 с.
22. Московская деловая и бытовая письменность XVII в. / Изд. подг. С. И. Котков, А. С. Орешников, И. С. Филиппова. – М., 1968. – 338 с.
23. Назиратель. / Изд. подг. В. С. Голышенко, Р. В. Бахтурина, И. С. Филиппова. / Под ред. С. И. Коткова, М., 1973. 750 с.
24. О «неправдах и непригожих речах» новгородского митрополита Киприана (1627-1633 гг.). / Сообщ. А. Н. Зерцалов. / Чтения ОИДР, 1896. – Кн. 1. – Отд. 1. – С. 1-28.
25. О России в царствование Алексея Михайловича. Соч. Григория Котошихина, 2-е изд. – СПб., 1859. – 214 с.
26. Письма // Житие протопопа Аввакума, им самим написанное и другие его сочинения. Под общ. ред. Н. К. Гудзия. – М., 1960. – С. 185-294.
27. Полякова Е. Н. Лексика и ономастика в памятниках письменности и в живой речи Прикамья. – Пермь, 2002. – 304 с.
28. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: «Восток-Запад», 2007. – 226 с.
29. Роспись Китайскому государству, и Лобинскому и иным государствам... и великой Оби, и рекам и дорогам // Демидова Н. Ф., Мясников В. С. Первые русские дипломаты в Китае. – М., 1966. – С. 41-58.
30. Словарь народно-разговорной речи г. Томска XVII – начала XVIII века / Под ред. В. В. Палагиной, Л. А. Захаровой. – Томск, 2001. – 334 с.
31. Словарь промысловой лексики Северной Руси XV—XVII вв. / Ред. Ю. И. Чайкина. Вып. 2.: К – О. – СПб., 2005. – 332 с.
32. Старинные сборники русских пословиц, поговорок, загадок и проч. XVII-XIX ст. Собрал П. Симони. // Сб. ОРЯС. – Т. 66, № 7. – СПб., 1899. – 216 с.
33. Угличские акты (1400-1749 гг.) / С. Шумаков. // Чтения ОИДР. – 1899. – Кн. 1. – Отд. 1. – С. 1-208.

34. Хрестоматия по истории вологодских говоров / Сост. Г. В. Судаков. Тексты XVI – нач. XVIII вв. – Вологда, 1975. – 95 с.

35. Tšunnies Fenne's Low German Manual of Spoken Russian. Pskov. 1607. Vol. II. Transliteration and Translation. / Editors L. L. Hammerich and Roman Jakobson. – Copenhagen, 1970. – 566 p.

Козловская Наталия Витальевна,

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник
Института лингвистических исследований РАН, Санкт-Петербург, e-mail: saga@kodeks.com

Kozlovskaya Nataliya Vitalyevna,

Candidate of Philology, Senior Researcher at the Institute for Linguistic Studies of the RAS,
Saint Petersburg

**К ПРОБЛЕМЕ УНИФИКАЦИИ
ЛИНГВОЭКСПЕРТНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ:
«УТВЕРЖДЕНИЕ О СУЩЕСТВОВАНИИ ФАКТОВ»**

**TO THE PROBLEM OF UNIFICATION OF TERMS FOR EXPERTISE
IN LINGUISTIC FORENSICS: "FACT STATEMENT"**

Аннотация: В статье рассматривается проблема функционирования нового термина в метаязыке судебной лингвистической экспертизы и ставится вопрос об обоснованности использования анализируемой единицы в экспертных заключениях.

Annotation: The article deals with the problem of the functioning of a new term in the linguistic forensic expertise and raises the question of the validity of the use of authorial term in expert opinions.

Ключевые слова: лингвистическая экспертиза, утверждение о фактах, утверждение о существовании фактов, термин.

Keywords: Forensic Linguistics, linguistic expertise, fact statement, term.

Тема статьи связана с активными процессами в области формирования метаязыка современной лингвистической экспертизы. Поводом для публикации послужило использование отдельными экспертами нового терминологического словосочетания «утверждение о существовании фактов» в дополнение к традиционному «утверждение о фактах».

Наименование «утверждение о существовании фактов» встречается только в одном из типов текстов, который в терминоведении, вслед за В.М. Лейчиком, принято называть терминопорождающим (см.: [2, 20-30]). Поскольку термин возник сравнительно недавно, в лексикографических источниках он еще не представлен.

Определение понятия в этих текстах носит описательный характер: «Порочащий характер могут иметь также выраженные в утвердительной форме домыслы – выводы и суждения, в том числе негативно-оценочные, не основанные на каких-либо фактах. Высказывание *Иван склонен к коррупции* по форме является выводом, не подлежащим верификации, и само по себе не может быть проверено на соответствие действительности. Однако оно, несомненно, негативно характеризует Ивана и содержит пресуппозитивное утверждение о существовании фактов, позволяющих сделать данный вывод»¹.

На наш взгляд, термин «утверждение о существовании фактов» сложно признать удачным и в плане выражения, и в плане содержания, поскольку в словосочетании есть семантическая тавтология, выражающаяся в совпадении компонентов значения «действительность» и «существование». По данным Русского семантического словаря, существование (1) – это ‘наличие кого чего-н. в действительности, во времени и в пространстве’; факт – ‘действительное, вполне реальное событие, явление; то, что действительно произошло, происходит, существует’ [4, 178].

Формальное и содержательное сходство терминов проявляется и в том, что анализируемые словосочетания могут быть переведены на английский язык совершенно одинаково (Fact Statement). Это свидетельствует о значительной близости семантики этих единиц, а также о потенциальной сложности их различения людьми, не являющимися специалистами в области лексической семантики: судьями, адвокатами, участниками судебных процессов.

Вторая проблема, связанная с потенциальным использованием нового термина в реализации судебных решений, обусловлена полиморфностью (нежесткостью) семантики лексемы «склонный». Приведем (с сокращениями) словарную статью из БАС-1:

СКЛОННЫЙ, а я, о е; склонен, склонна, о. 1. Имеющий склонность к чему-либо. Склонный к чему-либо. По своей натуре он был склонен к крайностям. Корол. || Имеющий какие-либо задатки, предрасположенный к чему-либо. Склонный к чему-либо. Марфенька была свежая, белокурая, здоровая, склонная к полноте девушка. Гонч. 2. Проявляющий интерес к чему-либо, испытывающий пристрастие, любовь к чему-либо. Я не склонен к славе громкой, Сердце греет лишь любовь. Лерм. || Имеющий какое-либо намерение, желание; расположенный, готовый к каким-либо действиям, поступкам и т. п. – Тихон вот замечает: опять к мятежу люди склонны. М. Горький, Дело Артамоновых, [3, 967].

¹ Заключение комиссии экспертов-лингвистов № 39- 10/12 от 22.10.2012 – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rusexpert.ru/assets/files/expertizy/3.pdf>, свободный. (дата обращения 27.07.2018).

Словарные данные позволяют сделать вывод, что семантика прилагательного «склонный» позволяет по-разному интерпретировать высказывание *Иван склонен к коррупции*. В его смысловом содержании нет ни одного точно устанавливаемого факта, поскольку мнение о том, что кто-либо склонен к коррупции или к воровству, может быть сформировано на основе анкетирования, опроса и даже на основе впечатления о внешности. Ярким примером может послужить знаменитая теория Ломброзо, который ставил преступное поведение человека в прямую зависимость от внешних морфологических признаков: форма черепа, строение ушной раковины, расстояние между глазами и т.д.

Следовательно, пресуппозицией высказываний *N склонен к коррупции* и *N склонен к воровству* является смысл: N существует. N человек. Традиционно в практике лингвистической экспертизы подобные высказывания квалифицируются как выводы, умозаключения, т.е. мнения. Высказывания типа *N склонен к коррупции* и *N склонен к воровству* являются мнением, сформулированным как вывод, или мнением, основанным на фактах. Поскольку характер этих фактов неясен, экспертная квалификация «утверждение о существовании фактов» может затруднить принятие правильного решения в судебном процессе.

Поскольку каждый случай такого рода требует особого рассмотрения, целесообразно выявлять экспликацию фактологической и нефактологической составляющих информации, изложенной в форме немаркированных утверждений, пользуясь традиционной терминологией.

Приведем небольшой пример фрагмента экспертного заключения, в котором фигурирует анализируемое понятие¹.

Лингвистическое исследование направлено на выявление наличия/отсутствия негативной информации о строительной компании А. и форм выражения данной информации.

В период расселения ко мне на прием приходили жители и говорили: «Нам создают невыносимые условия». Если первые были расселены действительно по хорошим условиям и на это потенциальный застройщик шел намеренно, для того чтобы распространить эту позитивную информацию, то дальше людей ставили перед дилеммой: «Пожалуйста, вам три миллиона – и выезжайте, иначе вы выйдете отсюда даже без этих денег.

Второе предложение выделено экспертом в отдельный аналитический блок. В результате анализа установлено, что высказывание объединяет информацию различных типов: мнение и утверждение о существовании фактов. В этом же блоке экспертом выделены два утверждения о существовании фактов.

¹ Текст заключения взят из судебного дела А 56-49336/2016; имена, фамилии участников и топонимы изменены.

Во-первых, это информация о том, что *по завершении начального периода расселения организация перешла к практике расселения посредством предложения жителям выкупа принадлежащих им квартир по цене 3 млн. руб. или, возможно, по иным схожим ценам.*

Использование нового термина вместо традиционного «утверждение о фактах» эксперт мотивирует тем, что говорящая не называет конкретные факты описанных предложений, относящиеся к выкупу той или иной конкретной квартиры. На основе этого обоснования данные сведения в выводной части трактуются как утверждение о существовании фактов.

Аналогичным образом эксперт охарактеризовал и присоединительное придаточное из переданной на письме прямой речи (*иначе вы выйдете отсюда даже без этих денег*), квалифицировав его содержание как угрозу или предостережение. Эксперт дал следующее обоснование для использования нового термина: информация носит фактический характер, выражена в утвердительной форме, однако конкретные факты описанных угроз или предостережений, относящиеся к предложению выкупа той или иной конкретной квартиры, говорящая не называет. На основе этого обоснования данные сведения в выводной части трактуются как утверждение о существовании фактов.

Таким образом, из анализа предложенных примеров вырисовывается тот смысловой компонент, который отличает понятие «утверждение о существовании фактов» от традиционного «утверждение о фактах»: отсутствие конкретности, описания вполне точных, определенных фактов, деталей.

Однако данный элемент понятийного содержания представляется слишком размытым и неопределенным, чтобы быть положенным в основу терминологического различия. Аморфность признака порождает противоречия уже в рамках анализируемого экспертного кейса. Неясно, где проходит граница между понятиями «конкретные факты» и «отсутствие конкретных фактов». Так, в первом аналитическом блоке конкретные факты (вполне точные, детализированные, определенные) не названы или не уточнены: неясно, каким был период расселения, кто из жителей приходил и в каком количестве – тем не менее, содержащиеся в высказывании сведения квалифицированы как «явное утверждение о фактах». Строго говоря, во втором высказывании «конкретности» (точных, определенных сведений) даже больше: названа конкретная сумма в 3 миллиона рублей.

Кроме того, возникает противоречие между контекстуальным определением «утверждения о существовании фактов» и практическим применением термина. В преамбуле к экспертному кейсу говорится о фактах, существующих в пресуппозиции (наличие каких-то фактов в прошлом, позволяющих сделать определенный вывод), а в тексте экспертизы – только об отсутствии конкретных фактов.

Следовательно, в теоретическом обосновании «существующие факты» – это какие-то факты, предшествующие анализируемой коммуникативной ситуации, а в экспертном кейсе – это факты, представленные обобщенно, неточно, неопределенно. Кроме того, при сопоставлении аналитических блоков выявляются схожие черты семантики некоторых слов (оценочный компонент лексем «хороший» и «невыносимый») и возникает вопрос: почему фрагмент высказывания о хороших условиях расселения квалифицирован как мнение, а сведения о невыносимых условиях – как утверждение о фактах.

По всей вероятности, квалификация высказывания *В период расселения ко мне приходили жители и говорили: «Нам создают невыносимые условия»* как утверждения о фактах является необоснованной. Данное высказывание содержит два блока информации: 1) сообщение о том, что жители приходили с жалобами; 2) что они (жители) говорили при этом.

Сведения о том, что жители приходили на прием к депутату, дескриптивны (описывают действия объективной действительности), объективны (не содержат маркеров выражения субъективного мнения) и верифицируемы (могут быть проверены на соответствие действительности по протоколам приемов). Это негативная информация в форме утверждения о фактах.

Сведения о том, что некие условия для жителей были невыносимы, являются выражением мнения, так как отсутствует объективный критерий их верификации. Оба слова, образующие словосочетание «невыносимые условия», характеризуются *полиморфностью* (неопределенностью), поскольку допускают различные интерпретации.

Кратко охарактеризуем «утверждение о существовании фактов» с точки зрения его терминологичности.

На современном этапе формирования юрислингвистической терминосистемы спорное словосочетание (предполагаемый термин) используется только в одном типе текстов, который является по отношению к нему является терминопорождающим. Это говорит о том, что термин находится на стадии формирования.

Данный термин не является общепринятым среди экспертов. Конвенциональность и наличие дефиниции относятся к облигаторным, сущностным, важнейшим свойствам термина. Так, Н. З. Котелова, анализируя специфику термина и терминологии как одного из разрядов лексики, выделяет конвенциональность как «основное, неповторимое качество термина» и говорит о конвенциональности наименования и содержания существующего знака-термина [1, 26]. Следовательно, термин должен быть известен сообществу ученых, пользующихся этим термином.

Второе важное свойство термина – это наличие у него строгой, точной дефиниции, отражающей однозначность содержания. Анализ контекстуальных определений показал, что словосочетание «утверждение о существовании фактов» может быть соотнесено с несколькими родовыми идентификаторами, что свидетельствует об отсутствии одного из важнейших признаков термина: точность семантических границ. Содержательное наполнение понятия «утверждение о существовании фактов» пересекается с понятием «мнение» и в ряде случаев подменяет его.

Анализируемое словосочетание является номинативной единицей, за которой стоит явление метаязыка, не удовлетворяющие требованиям к терминам. Выявленные характеристики позволяют квалифицировать словосочетание «утверждение о существовании фактов» как авторский термин, который В. Д. Табанакова определяет как «такое специальное понятие (выраженное любой структурой предикативного характера), за которым стоит собственно авторское понимание и собственно авторская интерпретация» [5, 168].

Несмотря на наличие некоторой степени терминологичности, анализируемое словосочетание в настоящее время не может быть признано полноправным термином: вхождение термина в метаязык судебной лингвистической экспертизы требует, чтобы данный термин был «зрелым», сформировавшимся, общепринятым и имел строгие логико-семантические границы.

Подводя итог размышлениям о терминологичности словосочетания «утверждение о существовании фактов», можно сделать вывод о необоснованности его использования в экспертных заключениях.

Литература

1. Котелова Н. З. К вопросу о специфике термина. – СПб.: Нестор-история, 2015. – 276 с.
2. Лейчик В. М. Проблемы отечественного терминоведения в конце XX века // Вопросы филологии. – 2000. – № 2(5). – С. 20–30.
3. Словарь современного русского литературного языка. – М. –Л.: Изд-во АН СССР; Наука, 1950-1965. – Тт. 1–17. Т. 13 (БАС-1).
4. Русский семантический словарь /под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. Т. III: Имена существительные с абстрактным значением. – М.: Азбуковник, 2003.
5. Табанакова, В.Д. Авторский термин: знаю, интерпретирую, перевожу. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2013. – 226 с.

Кузнецова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики
начального образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева»,
г. Чебоксары, e-mail: irinak47@yandex.ru

Kuznetsova Irina Vladimirovna,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Methods of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

ОРИЕНТАЛИЗМЫ-АНТРОПОНИМЫ В УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЯХ НАРОДОВ БЫВШЕЙ ЮГОСЛАВИИ¹

ORIENTALISMS-ANTHROPONYMS IN SIMILES OF THE NATIONS OF THE FORMER YUGOSLAVIA

Аннотация: В статье рассматриваются устойчивые сравнения народов бывшей Югославии (сербов, хорватов, боснийцев) с компонентом-антропонимом, называющим человека по разным основаниям (интеллект, пол, титул, должность, род занятий).

Annotation: The article deals with similes of the nations of the former Yugoslavia – (Serbs, Croats, Bosnians) with an anthroponym that calls a person for various reasons (intellect, gender, title, position, occupation).

Ключевые слова: ориентализм, южнославянские языки, фразеология, устойчивые сравнения, антропонимы.

Keywords: oriental loanwords, phraseology, similes, anthroponym.

Слово *ориентальный* (лат. *orientalis*) значит ‘восточный, свойственный странам Востока’ [5, 351]; к *ориентализмам* обычно относят слова, принадлежащие к разным группам тюркских, а также иранских и арабо-семитских языков [1, 25]. Межкультурное и межъязыковое взаимодействие славянского и ориентального мира насчитывает более тысячи лет. Не удивительно, что столь длительный контакт наложил отпечаток на языки Славии и Востока, обогатив их заимствованиями из области материальной и духовной культуры. Эта взаимосвязь до сих пор вызывает неподдельный интерес исследователей, о чем свидетельствует коллективная монография [13], изданная по итогам международной конференции «Turco-Slavica: языки и культуры на перекрестке цивилизаций».

В силу определенных исторических событий и языковых контактов тематически разнообразная ориентальная лексика была заимствована славянскими языками и в той или иной степени освоена ими (либо полностью, либо

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ (проект №27.9712.2017/БЧ «Полиэтническая образовательная среда современного вуза: проблемы многоязычия и межкультурной коммуникации»)

оставшись экзотической). Так, значительная часть ориентализмов была заимствована южнославянскими языками во время пятивекового господства Османской империи на Балканском полуострове из староосманского (старотурецкого) языка, ставшего не только языком-источником, но и (часто) языком-посредником, через который арабизмы и персизмы проникали в языки-реципиенты: «Результатом исламизации славянского населения Балкан стало проникновение в их язык значительного числа турцизмов и арабизмов (ведь на протяжении довольно долгого времени официальными служебными языками были турецкий, арабский, а языком литературы и поэзии – персидский)» [6, 228]. Надо также учитывать, что в староосманский язык влились и заимствованиями из других языков (например, греческого). Поэтому в словарях наблюдаются расхождения в квалификации языка-источника.

Степень проникновения османизмов в языки народов бывшей Югославии различна. Это демонстрирует не только лексика, но и фразеология. Ввиду обширности османизмов как особого генетического пласта славянской лексики ограничимся заимствованиями, называющими человека по разным основаниям – интеллекту, полу, титулу, роду занятий, которые встречаются в составе славянских устойчивых сравнений (УС).

Турцизм *будала* ‘глупец, дурак, ненормальный’ – одно из настолько освоенных слов на территории бывшей Югославии, что оно не воспринимается многими современными носителями языка как заимствование. Лексема входит в состав серб. *као будала на свијету* /как дураков на свете/ ‘достаточно’ [2, 132]; хорв. *k'o budala* [9, 120]; *razbucati što ka budala novine* /раздрать что-л. как дурак газету/ [14, 114]. В хорв. *glup kao budala* [10, 317] тавтология способствует выражению высокой степени качества. В разговорных шуточных боснийских УС с противопоставленными планами содержания и выражения с семантикой ‘очень подходить, соответствовать’ мы видим и другое заимствование из турецкого языка – *шамар* ‘пощечина, оплеуха’: *sjesti (pri-stati) k(a)o budali šamar* /подходить как дураку пощечина/; *odgovara kome kao budali šamar* /соответствует (подходит) как дураку оплеуха/. В мусульманской части Боснии для негативной оценки умственных способностей и интеллекта человека употребляется также слово *džahil* ‘безграмотный, необразованный человек, неуч’ (< osm. tur. *cāhil* < ar. *ġāhil* – ‘тот, кто не знает, не обучен, неуч; необразованный; глупый, невежда; глупец, дурак’ [11, 152]). Коннотация пейоративности сохраняется и в УС, компонентом которого оно является: *živjeti kao džahil* ‘жить в неведении, невежестве’; при замене ориентализма славянизмами *neznalica*, *neuk* УС разрушается.

Арабизм *mahnit* (< osm. tur. *muannid* или *anūt*, *anūd* < ar. *mu'ānid* ‘своеправный, упрямый; упорный, настойчивый; делающий наперекор, непослуш-

ный' или *'anīd* 'упрямый, делающий назло, наперекор) в хорватских диалектах имеет значение 'придурковатый, слабоумный; сумасшедший, умалишенный; бешеный'. Слово является компонентом в чакавском УС *ka (kaj) manit* 'деспотичный, бешеный, вспыльчивый' [14, 105; 127]. В штокавском говоре оно зафиксировано в двух УС. Одно построено на противопоставлении планов содержания и выражения: *volit koga ka mater (majka) manitu ćer* /любить как мать (мама) безумную дочь/ 'не любить кого-л.' [14, 126] и имеет равнозначный вариант *volit koga ka mater (majka) ludu ćer*. Второе – *doćepat se kaj manit kape* /дорвался как ненормальный до шапки/ 'ненормально, неадекватно вести себя, когда получаешь то, что очень сильно хотел' [14, 126] – синонимично серб. *докопао се као ћелав кепе* [2], где *ћелав* 'лысый, плешивый' (< tur. и pers. *kel* 'короста, плешь' [12, 187]; УС имеет тождество в болгарском языке: *докопал са като келяв о шапка*. Серб. *поклони се махниту ка' и свету* /поклонись юродивому как святому/ [2, 316] отражает почитание блаженных, понимание юродства как формы святости.

Интеллект ассоциируется с людьми образованными. Один из них – *кади(й)* (<тур. *kadi* < ар. *qādī*). Это судья, рассматривающий дела на основе мусульманского права (шариата) или обычного права (адата), обычно глава административно-судебного округа. В Черногории слово встречается в выражении *Он зна и умије ка да је учио код кадије* /Он знает и умеет, как будто учился у кади/, в Сербии – в *Да је памет до кадије као што је од кадије, другојаче би било; Да је памет до кадије као од кадије [пуна шака браде]*.

В словарях разных народов приводятся следующие дефиниции слова *мулла*: 'служитель религиозного культа у мусульман', 'главный кадий, старший богослов-законовед области или города'. Наиболее подробная – в боснийском языке: *Ислам*. 1. Религиозно образованный человек, пользующийся авторитетом. 2. Верховный кадий, судья. 3. *Ист*. Во времена Османской империи титул, который пользующиеся авторитетом, образованные люди получали от султана в знак признания. 4. *Устар*. Титул, который указывается перед именем человека, который получал образование в религиозной школе, напр.: *mula Jusuf-aga* (< osm. tur. *molla* < ар. *mawlān* – друг, помощник, последователь, защитник, хозяин, Господин (ар), защитник, благодетель, сосед, гость, сын, мулла (титул образованных людей и образованных людей в религиозном отношении), кадий) [11, 207]. Слово зафиксировано в хорватских и боснийских УС *šutjeti kao mula*, но с разным толкованием: хорв. 'упорно молчать' [8, 359] и босн. 'ничего не говорить, не произносить ни слова, даже когда ожидается вербальный ответ, мудро молчать' [11, 207].

Фразеосемантическая группа «Знания» на боснийском мусульманском ареале представлена несколькими УС с компонентом-ориентализмом. Семан-

тику ‘отлично знать что-л.’ имеет УС *poznavati (znati) kao evlija*, где *evlija* – ‘святой, праведник, добрый человек’; при заимствовании лексемы произошло сужение семантики (< osm. tur. *evliyā* < ar. ‘*awliyā*’ (мн. от ед. *walī*) – друг, помощник, приверженец (сторонник), последователь; любимец, фаворит; ученик; племянник, свояк; товарищ, союзник; сосед; зять; родственник; близкий человек; защитник, опекун; благодетель; покровитель; господин; хозяин; собственник; святой; пророк; верующий; раб; *ислам.* богоугодник, добрый человек) [11, 160]. В *poznavati / znati šta kao hafiz [ajete]* /знать (что) как хафиз аят/ ‘знать что-л. очень хорошо’ содержится два ориентализма. Первый – *hafiz* (< osm. tur. *hāfiz* < ar. *hāfiz*). С прямым значением этой лексемы ‘мусульманин, выучивший Коран наизусть’ (чем мотивирована внутренняя форма УС *naučiti šta kao hafiz*) связаны переносные: босн. ‘о человеке с хорошей памятью’; ‘о человеке, хорошо знающем что-л.’ [11, 166], серб. *хафиз (хафис)* – ‘ученый, образованный человек’; ‘знаток’ [3, 717]. В арабском языке слово имеет и другие значения: ‘ангел(-хранитель)’, ‘наместник края, области’. Второй компонент – арабизм *ájet* – факультативный; он имеет семантику ‘коранический стих; отрывок, изречение, строка из Корана (обычно одно предположение)’ [11, 111]. Аятов в Коране более шести тысяч двухсот, чем и мотивирована возможность расширения состава УС для освежения экспрессии.

В составе УС *poznavati / znati kao hodža ćitab* /знать как ходжа Китаб/ также два компонента-ориентализма. Персизм *hodža*¹ в Боснии значит: 1. а) *Ислам.* Тот, кто образован и профессионально уполномочен выступать предводителем верующих в различных религиозных обрядах; следит за религиозной жизнью в рамках джамаата; имам, эфенди; б) *Разг.* Тот, кто образован в религиозном плане; 2. *Мусульм.* Преподаватель мусульманского религиозного учения; преподаватель религии; 3. *Этнологич.* Тот, кто составляет записки людям, чтобы защитить их от разных болезней, сглаза, заговоров и т.п. [11, 173]. Арабизм *ćitab* (= *kitab* < osm. tur. *kitāb*, *kitap* < ar. *kitāb* – книга; священная книга, писание; письмо; документ, свидетельство; сочинение, произведение; акт, документ; регистр, книга регистрации; рукопись; закон, завет; юридический акт, распоряжение; договор, соглашение; судебное постановление; обязательство; распоряжение, приказ; судьба) у боснийских мусульман имеет значение ‘книга (особенно религиозная)’ [11, 141], т. е. и здесь мы видим сужение объема значения.

¹ < osm. tur. *hoca*, *hāse* < perz. *xāǧe* – человек высокого положения; великий, известный человек, выделяющийся своими способностями; авторитетный человек, образец для подражания; тот, с кого берут пример; богач, богатый человек; торговец; *истор.* высокий государственный чиновник в бывшей Османской империи; министр; губернатор края.

На боснийском мусульманском ареале слово *hodža* встречается и в других УС. Разговорное пейоративное выражение *oduljiti / razvući k(a)o hodža teraviju* /растянуть / затынуть как ходжа теравию/ ‘преувеличенно долго и медленно делать, выполнять что-л.; слишком затынуть (о времени)’, где *terāvija* (< osm. tur. *terāvī, terāvīh* < ar. мн.ч. *tarāwīh* от ед.ч. *tarwīha*) – ‘ночной намаз во время рамазана; поклонение во время молитвы через 2 часа после захода солнца; теравих-намаз’ [11, 237]. Образность УС *kao da je hodži s tabuta pobjegao* /как будто у ходжи из табута убежал/ ‘очень бледный, изнуренный’ (в мусульманской Боснии, Герцеговине, южной Сербии *табут* – мусульманский открытый гроб, у которого нет крышки, и его накрывают сверху тканью) перекликается с образностью компаративизма *как из гроба встал*, известного многим славянским языкам.

Ирония *mrziti kao hodža rahat-lokum* /ненавидеть как ходжа рахат-лукум/ ‘очень любить’ обусловлена антонимией плана содержания и плана выражения. *Лукум*, или *рахат-лукум* (< osm. tur. *lokum – rahat-lokum*) – сладкие кусочки из сахара с добавлением крахмала и орехов, одно из самых популярных кондитерских изделий на Балканах – пришел из Турции (тур. *rahat-lokum* букв. ‘прелестный, лакомый кусочек’) [4, 75]

В сербских УС, зафиксированных Вуком Караджичем, лексема *ходжа* связывается с именем персонажа фольклора, анекдотов: [*ради наопако*] *као Насрадин хоџа* /[делать наоборот] как Ходжа Насреддин/ ‘делать шиворот-навыворот’; *промеће се, као хоџа кроз поњаву*¹ ‘делать бесполезную работу’; *пуха ка’ хоџа на тикву*² /дуть как ходжа на тыкву/ ‘о негативном опыте, боязни повторить прошлые ошибки, действовать осторожно даже тогда, когда в этом нет необходимости’ [2].

В семантическом ряду ‘много и грязно ругаться’ есть несколько УС с образным конкретизатором-орентализмом. В хорватских диалектах это слова, связанные с гайдуками: *klit ko hajduk* и *klit ko harambaša* [7, 166]. Гайдук³ – «у южных славян, молдаван, валахов, венгров – борец за народную свободу против турецкого господства, повстанец-партизан» [5, 107], (х)арамбаша – выборный предводитель отряда гайдуков.

¹ При УС есть примечание, суть которого в следующем: жена укоряла ходжу Насреддина и требовала, чтобы он не сидел без дела, а чтобы хоть что-нибудь делал; ходжа же, сделав удивленный вид и якобы поняв все совсем по-другому, расстелил во дворе тонкий коврик и, разрезав его, начал прыгать через него туда-сюда.

² Пояснение к УС: некий ходжа, обжегшись, когда ел вареную тыкву, после дул на тыкву и когда видел ее в поле на стебле. Синоним – русская пословица *Обжегшись на молоке, дуют на воду*.

³ По А. Шкаличу, схема заимствования слова такова: <тур. *haydud, haydut* ‘разбойник с большой дороги’ < венг. *haydúk* ‘воин’ < араб. инфинитив ‘свернуть с истинного пути’, откуда произошло значение ‘взбунтоваться, перестать подчиняться властям’ [12, 300].

Во многих языках сквернословие ассоциируется с людьми тяжелого физического труда. У южных славян это носильщик: босн. *psovati kao hamal*¹ [11, 170]; хорв. *psovati kao hamalin* [8, 180]; болг. *псувам (ругая) като хамалин* (< osm. tur. *hamal, hammāl* < ar. *hammāl* – носильщик; торба). Представители этого рода занятий связываются также с нелегкой физической работой: босн. *raditi (tegliti) kao hamal* [11, 170]; болг. *трудо се (работя) като хамалин*.

В персидском языке лексема *čangī* имеет семантику ‘арфистка’. В сербский и боснийский языки слово пришло как *ченгија (čèngija)* ‘певица в кабаке, танцовщица’. Сейчас это прямое значение устарело; с ним связаны переносные: 1) пейор. ‘злая, злобная, гневная женщина’, ‘неразборчивая женщина, женщина легкого поведения’ и 2) фамильяр. ‘чертовка, вертихвостка, неуравновешенная, взбалмошная девушка’. Слово является компонентом УС: серб. *горе joj очи као у ченгије* /горят ее глаза как у ченгии/ (говорят женщине, которая бесстыдно, вызываясь смотрит); *ужегла оџи /зажгла глаза/ као ченгија* [2, 44; 329]; босн. *оџи као и ченгије* ‘о глазах, выражающих страсть, похоть’ [11, 133].

В языке боснийских мусульман употребляются УС, не известные в других регионах бывшей Югославии, хотя ориентализмы, входящие в их состав, таковыми не являются. Например, *ponašati se kao gazija* /вести себя как победитель, герой / ‘вести себя воинственно, чересчур смело’. *Gazija* (< osm. tur. *gāzī* < ar. *gāzin* – ‘завоеватель, захватчик; нападающий; воин’) – почитаемый титул воеводы, победившего в битве во времена Османской империи, герой. В Боснии и Сербии слово имеет значения: *экспр.* ‘юнак, герой; почетное звание воина-победителя’; *перен. пейор.* ‘тот, кто действует насильно, насильник’ [11, 165; 3, 460].

Следующие УС входят в фразеосемантическое поле «Жить». Это *živjeti kao beduin* ‘вести уединенный образ жизни’ и *živjeti kao hanuma* ‘жить комфортно, без забот и хлопот’. Образом сравнения в первом УС стал *бедуин* – араб, ведущий (полу)кочевой образ жизни (< osm. tur. *bedevī* < ar. мн. *badawīyūn* от ед. *badawī* – относящийся к пустыни; бедуинский; житель пустыни, бедуин), во втором – *ханума* ‘госпожа’, ‘жена, супруга’ (у мусульман) (< osm. tur. *hanım* – ‘женщина, дама’, ‘жена, супруга’; ‘хозяйка дома, госпожа, домашняя хозяйка’) [11, 121; 170].

Со сферой религии связано УС *smesti (zbuniti) se kao binamāz među dvije džamije* /смешаться, прийти в замешательство как бинамаз между двумя мечетями/ ‘совсем растеряться, смутиться, сконфузиться’ [11, 124] и пословица *Šta si stao ko' binamaz među dvije džamije* [12, 143], в составе которого содер-

¹ В Боснии слово имеет значения: 1) разг. ‘носильщик’, 2) перен. пейор. ‘человек, делающий физически тяжелую работу (наемник, амбал)’.

жится арабизм *džamija* ‘мечеть’ (< osm. tur. *camī* < ar. *ġāmi*‘) и персизм *bīnamāz* – ислам. ‘мусульманин, который не совершил намаз’ (< osm. tur. *bīnamāz* < perz. префикс *bī-* и perz. *namāz* – ‘намаз, молитва’; perz. *bīnamāz* ‘тот, кто не совершает намаз’).

Как видно из материала, ориентализмы частотнее и тематически разнообразнее в языке боснийских славян, принявших исламскую веру. Как пишет А. Шкалич, «причину тому, возможно, следует искать в том, что наш язык под турецким владычеством развивался свободно, завоеватель был индефферентен как к обычаям славян на Балканах, так и к их языку. Турцизмы не были навязаны ни насильственно, ни какой-то спланированной системой, и их присутствие в нашем языке не оскорбляло языкового чувства нашего народа» [12, 14].

Литература

1. Бушеева А. И. Еще раз об ориентализмах // Материалы научной конференции ТГГПУ. – Казань: Изд-во ТГГПУ, 2006. – С. 23–27.
2. Караџић Вук Ст. Српске народне пословице и друге различне као оне у обичај узете ријечи. – У Бечу : У штампарији Јерменскога манастира, 1849. – 388 с.
3. Речник српскохрватскога књижевног језика. – Књ. VI. – Нови Сад: Матица Српска, 1976. – 1038 с.
4. Савченко А. В., Хмелевский М. С. Образная символика с компонентом национальных блюд у украинцев, сербов и хорватов // *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. – Vol. 62. – № 1. – Budapest, 2017. – С. 69–76.
5. Словарь иностранных слов. – 15-е изд., испр. – М.: Русский язык, 2009. – 608 с.
6. Хмелевский М. С. Особенности фразеологии города Сараева // Национальное и интернациональное в славянской фразеологии. XV Международный съезд славистов. 20–27 августа 2013 г. – Минск: Беларусь – Greifswald : Ernst Moritz Arndt Universität Greifswald. Institut für Slawistik, 2013. – С. 227–231.
7. Malnar M. Poredbeni frazemi u čabarskim govorima // *Filologija*, 57. – Zagreb: HAZU, Razred za filološke znanosti, 2011. – S. 155–173
8. Matešić J. Frazеолошки рјечник хрватског или српског језика. – Zagreb: Školska knjiga, 1982. – 808 s.
9. Omazić M. O poredbenom frazemu u engleskom i hrvatskom jeziku // *Jezikoslovlje*, god. 3, sv. 1–2, Osijek: Pedagoški fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 2002. – S. 99–129.
10. Rusko-hrvatski ili srpski frazeoloski rječnik / U red. A. Menac. – T. 1. – Zagreb: Školska knjiga, 1979. – I–XV + 746 s.
11. Šehović A., Haverić Đ. Leksika orijentalnog porijekla u frazemama bosanskog jezika [Elektronski izvor]. – El. knjiga. – Sarajevo: Filozofski fakultet, 2017. – 269 s.
12. Škaljić A. Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku. – Sarajevo: Svjetlost, 1966. – 662 s.
13. Turco-Slavica: язык, этнос, культура в едином пространстве/ отв. Ред. Н. Ж. Шаймерденова. – Астана: Тюрская акад., 2011. – 347 с.
14. Vranić S., Zubčić S. Turcizmi u frazemima hrvatskih govora // *Filologija*, 60. – Zagreb: HAZU, Razred za filološke znanosti, 2013. – S. 103–145.

Лебедев Эдуард Евгеньевич,
кандидат филологических наук, старший научный сотрудник
филологического направления БНУ «ЧГИГН», г. Чебоксары, e-mail: edlebed@gmail.com

Lebedev Eduard Yevgenyevich,
Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher of Philological Department,
Chuvash State Institute of Humanities, Cheboksary

**О ПРЕОДОЛЕНИИ ЕВРОПОЦЕНТРИЗМА
В ОПИСАНИЯХ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ
ИНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКОВ (НА ПРИМЕРЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА)**

**ON THE OVERCOMING OF EUROPOCENTRISM
IN THE DESCRIPTIONS OF THE GRAMMATIC SYSTEM OF FOREIGN
LANGUAGES (ON THE EXAMPLE OF THE CHUVASH LANGUAGE)**

Аннотация: В статье поднимается вопрос о неправомерном использовании при описании грамматических категорий чувашского языка некоторых представлений, которые были привнесены в тюркское языкознание из индоевропеистики. К таким представлениям автор относит обязательное наличие в грамматической категории двух членов, применение термина «причастие» к формам, обладающим более широким функциональным содержанием, отказ от включения в морфологические парадигмы аналитических форм глагола и др.

Annotation: The article raises the question of the misuse of some ideas that have been introduced into the Turkic linguistics of Indo-European studies when describing grammar categories of the Chuvash language. To such ideas, the author attributes the obligatory presence in the grammatical category of two members, the use of the term “participle” to forms with a broader functional content, the refusal to include analytical forms of the verb in the morphological paradigms, etc.

Ключевые слова: категория числа, агглютинативный язык, категория залога, причастие, аналитические формы глагола.

Keywords: category of number, agglutinative language, category of voice, participle, analytical forms of the verb

Вопрос о неполном соответствии традиционных лингвистических понятий фактическому материалу тех языков, которые по своему типологическому строю отличаются от языков индоевропейской семьи, на высоком академическом уровне впервые был поднят в 1979 г. после опубликования в журнале «Вопросы языкознания» статьи «О значении изучения восточных языков для общего языкознания», подготовленной группой авторов, среди которых имеются фамилии таких известных ученых как В. М. Солнцев, И. Ф. Вардуль, В. М. Алпатов, А. Е. Бертельс, Г. Д. Санжеев и др. [11, 3–15] Авторы статьи справедливо замечают, что система понятий, применяемых для описания большинства языков мира, была разработана на базе европейских языков и

отражает, прежде всего, структурные особенности этих языков. Но в случае с языками другой типологии, во-первых, эти понятия не всегда применимы а, во-вторых, могут выявлены факты, в отношении которых соответствующие лингвистические понятия еще не разработаны [11, 3].

В 1981 г. в журнале «Советская тюркология» выходит статья В. Г. Гузева и Д. М. Насилова «Словоизменительные категории в тюркских языках и понятие «грамматическая категория» [4, 22–35], в которой авторы также поднимают несколько актуальных вопросов, касающихся несовпадения традиционного «индоевропейского» взгляда на языковую систему с фактами морфологии тюркских языков. По их мнению, каждый язык имеет свой, присущий только ему, оригинальный набор грамматических элементов, и выполнять механический перенос понятий, справедливых для одного языка на факты другого языка – не правильно [4, 23]. К сожалению, в работах, посвященных описанию грамматического строя чувашского языка, также не обошлось без такого рода механического переноса понятий.

В чем же состоит основная причина расхождений грамматических особенностей языков, относящихся к индоевропейской и тюркской семьям? Эта причина – в главной типологической черте морфологии этих языков. Для индоевропейских языков – это флективность, выражающаяся в многозначности морфем, в неопределенности границ между морфемами, в невозможности отдельного употребления корня слова и др., а для тюркских языков – агглютинация, которая характеризуется такими особенностями как: однозначность аффиксов, четкий порядок их присоединения к корню слова, способность корня слова употребляться отдельно, отсутствие морфологического выражения частей речи, отсутствие согласования между определением и определяемым словом и др.

В нашей статье мы хотим остановиться на некоторых, неправильных или не совсем точных, по нашему мнению, представлениях, которые укоренились в чувашской грамматике из-за необдуманного применения лингвистических понятий, характерных для европейских и, в частности, русского языка, в отношении фактов чувашского языка. К ним относятся следующие представления: наличие в чувашском языке двух форм категории числа имени существительного – единственного и множественного числа, отсутствие словоизменительной категории залога, употребление по отношению к некоторым глагольным формам термина «причастие», что, соответственно, подразумевает под собой и наличие у этих форм грамматических свойств, присущих причастиям европейского типа, невозможность участия в морфологических парадигмах аналитических форм глагола.

1) О категории числа имени существительного.

Относительно категории числа имени существительного в чувашском языке в работах по грамматике авторами применяются положения, которые традиционно закрепились в индоевропейском языкознании и прежде всего, это положение о том, что данная категория состоит из двух членов – формы единственного числа и формы множественного числа [10, 277]. Но факты чувашского языка часто демонстрируют существенные отличия в употреблении формы единственного числа по сравнению с европейскими языками. Так, например фраза «Я сегодня в лесу собирал **грибы**» в чувашском языке будет звучать следующим образом: «Энĕ паян вĕрманта **кĕмне** пуçтартĕм». Как можно видеть, слово *грибы* в чувашском языке здесь употреблено в единственном числе – *кĕмне*, и вариант с аффиксом множественного числа здесь просто невозможен. То же самое можно сказать и о сочетаниях имен существительных с числительными. В русском языке в таких сочетаниях, как *три дома, пять книг, десять студентов* и др. употребление существительного во множественном числе обязательно, что вытекает из обязательности согласования определений и определяемых. Однако в тюркских языках и, в частности, в чувашском языке, здесь работает совершенно другой принцип – принцип экономии, который выражается в том, что если значение множественности уже указано, то нет необходимости его дублировать: *виçĕ çурт, пилĕк кĕнеке, вунă студент*. Факты показывают, что форма множественного числа, выражаемая аффиксом *-сем*, в чувашском языке употребляется гораздо реже, чем аналогичные формы в европейских языках. А значение множественности в языках тюркской группы может выражаться, так называемой, формой единственного числа. Подобное положение вещей наводит на мысль, что если основа в чувашском языке не оформлена аффиксом множественного числа, то это совсем не значит, что она передает значение единственного числа. Скорее это говорит о том, что она совершенно индифферентна к выражению числа, и в зависимости от контекста, может передавать либо значение множественности, либо единичности. Таким образом, вопреки устоявшемуся мнению, категория числа в чувашском языке конституируется не двумя формами (единственного и множественного числа), а только одной формой – множественного числа (аффикс *-сем*).

2) О словоизменительном характере форм со значениями залогов.

Начиная с работ Н. И. Ашмарина, формы глагола, передающие залоговые значения, традиционно считаются деривационными [2, 292–296, 302–309]. Наиболее подробно этот вопрос изучен в труде И. П. Павлова [8, 180–183], где также не признается словоизменительная природа залога. Доводами ученого является то, что аффиксы с указанными значениями не могут присоединяться ко всем глагольным основам – к ним не применим принцип тотальности, что связано с наличием определенной зависимости данных форм от лексического значения глагольной основы [8, 181]. Таким образом, в от-

ношении форм залога применяется подход, который привнесён в тюркское языкознание из индоевропеистики, в соответствии с которым словоизменительные формы обязательно должны обладать тотальностью и не должны иметь зависимость от лексического значения исходной основы. Однако если мы рассмотрим этот вопрос с точки зрения функционально-семантического подхода, то увидим, что аффиксы, со значением понудительного, взаимно-совместного и возвратно-страдательного залогов не участвуют в образовании новых слов, а всего лишь меняют субъектно-объектные характеристики основы глагола: *ёс* 'пить' – *ёстер* 'поить', *кала* 'говорить' – *калаç* 'разговаривать', *су* 'мыть' – *çайвӑн* 'умываться' и т.д. Тем не менее встречаются случаи, когда образование нового слова все же происходит. Но в этих случаях залоговая семантика в производном слове уже отсутствует, и здесь мы действительно наблюдаем деривационный процесс с участием словообразовательных аффиксов, которые являются омонимами залоговых: *пул* 'быть' – *пулайш* 'помогать', *тӑр* 'стоять' – *тӑрайш* 'стараться', *пул* 'быть' – *пултар* 'мочь' и т.д. В связи с этим, мы считаем, что принцип тотальности и не связанности с лексическим значением исходной основы, соответствие которому считается обязательным при определении словоизменительного статуса той или иной формы, в данном случае неприменим, так как нетотальность является сущностным признаком форм с залоговыми значениями в чувашском языке. Не каждое действие изначально может принимать семантику страдательности, быть возвратным или совершаться более чем одним субъектом. Главным при определении словоизменительного статуса этих форм является то, что они не образуют слов с принципиально новым семантическим содержанием, и поэтому не могут считаться словообразовательными, они образуют отдельную словоизменительную категорию – категорию залога.

3) О применении термина «причастие» к некоторым формам, передающим атрибутивные, предикативные и адвербиальные значения.

Данный вопрос является ещё одним примером переноса традиционных представлений индоевропеистики на тюркскую языковую почву. По мнению О.С. Ахмановой причастием называется «именная форма глагола ... обозначающая действие, приписываемое лицу или предмету как их *признак* (выделено нами – Э.Л.), проявляющийся во времени» [1, 363]. Таким образом, в языкознании под причастием понимаются формы, передающие атрибутивные значения. Соответствуют ли этому определению те формы чувашского языка, которые в грамматических работах называют причастиями? К ним, прежде всего, относятся формы, образуемые при помощи аффиксов *-акан/-екен*, *-ас/-ес* и *-нӑ/-нӗ*. И эти формы, присоединяясь к глагольным основам, действительно, могут передавать атрибутивные значения: *вулакан студент* «читающий студент», *çитес сул* «будущий год», *туяннӑ кӗнеке* «купленная книга» и др. Однако способность высту-

пать в высказывании в качестве атрибутива не является единственной у этих форм. Так, форма, образованная посредством показателя *-акан/-екен* может передавать и предикативное значение: *Хёрӹллӹ ёҫ чун хавалне ҫӹклекенчӹ, темле йывӹр хуйха та кӹштах ҫӹмӹллатаканчӹ* (Артемьев) «Работа во время страды **вызывала** душевный подъем, и немного **смягчала** любое горе». Здесь данная форма в сочетании с аффиксом прошедшего времени *-чӹ* передает значение, так называемого, «прошедшего периодического времени» [9, 261–264]. Такой же способностью обладают и формы с аффиксами *-ас/-ес* и *-нӹ/-нӹ*: *Паян тӹпӹлтарса ывӹтас!* (Мранька) «Сегодня же нужно **вырвать!**»; *Дора мӹн ҫамрӹкран ыврӹссене хирӹҫ кӹреинӹ* (Вутлан) «Дора с молодых лет **боролась** против русских». В указанных примерах эти формы передают значения необходимости совершения действия и прошедшего неочевидного действия. Кроме этого, две последние формы в сочетании с другими аффиксами могут передавать и различные адвербиальные значения. Например, сочетание аффиксов *-ас/-ес* и *-нӹ/-нӹ* с аффиксом исходного падежа с показателем *-ран/-рен* образует типично адвербиальные формы со значениями обстоятельства причины: *Инфаркт пуласран хӹратӹп* (Агаков) «Боюсь, **что будет** инфаркт»; *Ял айӹлӹмра ларнӹран, унта хӹвӹрт ярӹнса анма ...пулать* (Артемьев) «**Из-за того, что** деревня **располагается** в низине, туда можно быстро скатиться...» Следовательно, формы, которые в грамматиках чувашского языка в большинстве своем признаются причастиями, на самом деле обладают гораздо большими функциональными возможностями, и помимо атрибутивных, способны также передавать предикативные и адвербиальные значения, что говорит о том, что применение к ним упомянутого термина – неоправданно. К слову, в работах современных исследователей грамматик тюркских языков (прежде всего петербургской школы) к подобным формам применяется термин «субстантивно-адъективные формы» (или САФы) [7, 23; 5, 161–168].

4) Аналитические формы глагола, как полноправные члены словоизменительных категорий.

В чувашском языкознании аналитические формы глагола практически никогда не признавались элементами морфологического уровня языка и не включались в состав словоизменительных категорий. Исключением разве что можно считать труды Н. И. Ашмарина, где ученый наряду с синтетическими формами времен глагола выделял и формы аналитического типа [3, 184–236]. В действительности аналитические формы глагола в чувашском языке занимают значительное место. При помощи них передаются три группы значений: временные, модальные и акционсартовые. Группу временных значений составляет форма *-нӹ /-нӹ+* вспомогательный глагол *пул* в форме прошедшего неочевидного времени, которая передает значение плюсквамперфекта: *кайнӹ пулнӹ* «ушел давно». Группа с модальными значениями конституируется целым

ряд форм. Среди них выделим следующие: форма *-ac/-ec+* вспомогательный глагол *пул* в форме настоящего времени со значением необходимости совершения действия (*каяс пулать* «надо идти»); форма *-ac/-ec+* вспомогательный глагол *кил* в форме настоящего времени со значением желания совершения действия (*каяс килет* «хочет пойти»); форма *-ac/-ec+* вспомогательный глагол *те* в форме настоящего времени с соответствующим аффиксом лица со значением желания совершения действия (*каяс тетёп* «хочу пойти») и др. Наконец, наиболее многочисленной является группа, где представлены формы с акционсартовыми значениями (или значениями способов действия). Здесь мы выделяем формы, которые передают значения начала или завершения действия (*вуласа тух* «прочитать до конца», *яньраса кай* «зазвенеть»), количественные значения длительности, кратковременности или интенсивности действия (*килсе суре* «приходить время от времени», *канса ил* «передохнуть», *вырта пар* «валяться»), векторные значения (*чупса кай* «убежать») и значения эготива и адрессива (*кётсе ил* «дождаться», *вуласа пар* «прочитать») [6, 53–138]. Мы считаем, что формы, которые здесь перечислены, обладают всеми признаками морфем несмотря на то, что выражены аналитическим способом. Они должны быть включены в состав соответствующих словоизменительных категорий глагола в чувашском языке: категорий времени, наклонения и аспектуальности.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Ашмарин Н.И. Материалы для исследования чувашского языка. – Ч. 2. Учение о формах (морфология). – Казань, 1898 – 392 с.
3. Ашмарин Н.И. Опыт исследования чувашского синтаксиса. – Ч. 2. – Симбирск, 1923. 276 с.
4. Гузев В.Г., Насилов Д.М. Словоизменительные категории в тюркских языках и понятие «грамматическая категория» // Советская тюркология. – № 3 – Баку, 1981. – С. 22–35.
5. Гузев В.Г. Теоретическая грамматика турецкого языка. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2015. – 320 с.
6. Лебедев Э.Е. Акционсартовые значения сложновербальных аналитических форм в чувашском языке. – Чебоксары: ЧГИГН, 2016. – 164 с.
7. Матушкина Н.А. К вопросу о понятии «причастие» в свете данных агглютинативных языков // Российская тюркология. – № 1(8). – М.-Казань, 2013. – С. 13–24.
8. Павлов И.П. Современный чувашский язык. В 2 т. Т. 1: Морфемика, морфонология, словообразование. – Чебоксары: ЧГИГН, 2014. – 264 с.
9. Павлов И.П. Современный чувашский язык. В 2 т. Т. 2: Морфология. – Чебоксары: ЧГИГН, 2017. – 448 с.
10. Сергеев Л.П., Андреева Е.А., Котлеев В.И. Чăваш чĕлхи. – Шупашкар: Чăв. кĕн. изд-ви, 2012. – 431 с.
11. Солнцев В.М., Вардуль И.Ф., Алпатов В.М. и др. О значении изучения восточных языков для развития общего языкознания // Вопросы языкознания. – 1979. – № 1. – С. 3–15.

Лобачева Ольга Борисовна,
ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» г. Челябинск, магистрант, e-mail: lobachevaob@cspu.ru
Lobacheva Olga Borisovna,
Master's Degree student, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ О РОССИИ В АМЕРИКАНСКОМ МЕДИЙНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

ETHNOCULTURAL STEREOTYPES OF RUSSIA IN THE AMERICAN MEDIA POLITICAL DISCOURSE

Аннотация: В статье обобщаются стереотипные представления о России, выявленные в результате анализа современного американского медийного политического дискурса. Особое внимание уделено этническим стереотипам, которые являются наиболее консервативными и устойчивыми элементами этнической культуры. Стереотипы отражают ценностные ориентации общества и формируются целенаправленно.

Annotation: In the paper different stereotypes of Russia are observed. These stereotypes describe the peculiarities of the modern American media political discourse. Ethnic stereotypes which are considered to be the most conservative and stable are viewed more closely. Stereotypes discover the society's values, attitudes and are formed purposively.

Ключевые слова: дискурс, коммуникация, медиа дискурс, стереотип, этнокультурный.

Keywords: discourse, stereotype, communication, media discourse, ethnocultural.

В современную эпоху, эпоху глобализации, представителям различных народов и культур приходится все чаще контактировать друг с другом. В настоящее время актуальность изучения этнокультурных стереотипов вызвана необходимостью разрешения различных социальных, культурных и политических конфликтов, возникающих в ситуации межэтнического контакта и, что еще важнее, необходимостью их прогнозирования.

Главным в процессе коммуникации является верное, адекватное взаимопонимание партнеров, так как без правильного восприятия и оценки сам процесс коммуникации теряет всякий смысл. В процессе объяснения поступков других людей чаще всего причины поведения другого человека остаются неизвестными и поэтому нуждаются в некоей интерпретации. В результате возникают предположения об эмоциях, мотивах, причинах поведения и свойствах личности партнера по коммуникации. Чаще всего в основе приписывания лежит сходство поведения с каким-то другим образцом, имевшим место в аналогичной ситуации. Это психологически оправдано, так как делает ситуацию понятной, предсказуемой, а значит и контролируемой.

Понятие «стереотип» впервые введено в оборот известным американским журналистом Уолтером Липпманом в 1922 г. в книге «Общественное мнение», где он определяет стереотип как упрощенное, заранее принятое представление, не вытекающее из собственного опыта человека. Стереотипы обычно характеризуются устойчивостью, ригидностью и консерватизмом, вследствие чего очень трудно поддаются изменению. В современном понимании, стереотип определяется как «схематический, стандартизированный образ или представление о социальном явлении или объекте, обычно эмоционально окрашенный и обладающий устойчивостью. Выражает привычное отношение человека, к какому-либо явлению, сложившееся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта» [1, 447]. В культурологии стереотип трактуется как «духовное образование, сложившееся в сознании людей, эмоционально окрашенный образ, передающий значения, в которых есть элементы описания, оценки и предписания» [3, 224]. Стереотипы являются неотъемлемым элементом любой культуры и оказывают воздействие на психологию и поведение людей, влияют на межнациональные контакты. Под этнокультурным стереотипом понимается обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо этнос. В основу такого стереотипа обычно выбирается какой-либо отличительный признак характера или внешности. Стереотипы являются основой бессознательной идентификации человека по отношению к своей или чужой культуре.

Известны два основных источника формирования стереотипов. С одной стороны, это достаточно ограниченный индивидуальный или групповой прошлый опыт и ограниченная информация, которыми располагают люди в повседневной обывательской жизни. С другой стороны, важным источником формирования стереотипа является целенаправленная деятельность средств массовой информации: «...стереотип складывается как результат искусственного и предзаданного влияния масс-медиа. Информационные стереотипы неявно обслуживают интересы господствующих групп, закрепляя то видение мира, которое позволяет воспринимать сложившееся положение вещей как наиболее верное и справедливое» [4, 63]. Стереотипы представляют собой мощнейшее средство манипулирования сознанием отдельных индивидов, групп и сообществ: «законы массовой коммуникации требуют усредненно-обобщенного, стереотипизированного общения: сам акт трансляции, например, некой политической идеи на массовое сознание возможен только в форме определенных стереотипов, ...вызывающих, в свою очередь, соответствующие психологические и поведенческие стереотипы у реципиентов» [5, 73]. Для большинства людей пресса, радио, телевидение и Интернет весьма авторитетны, и чем выше авторитет источника информации, тем, соответственно, выше доверие аудитории к ней.

Даже если полученные сведения переоцениваются критически, то все равно закрепляются в сознании из-за их многократного повторения.

В 60-70-е годы прошлого столетия англоязычная пресса выступала под лозунгом: *We don't make news; we just report it*, проводя грань между свободной прессой и пропагандой. В современном медиа дискурсе всегда отражается мнение автора, его идеология. Согласно мнению исследователей, «механизмы манипуляции общественным сознанием действуют на аудиторию наилучшим образом, если читатели исходят из пресуппозиции честности и объективности журналиста...» [2, 12]. Целью данной статьи является систематизация этнокультурных стереотипов о России в современной американской прессе и рассмотрение лингвистических средств формирования идеологически-ориентированного дискурса.

В качестве материала в нашем исследовании выступает американский политический медийный дискурс. Рассмотрение кратких информационных сообщений и аналитических статей таких газет и журналов, как *The Washington Post*, *The New York Times*, *The American Interest*, *The National interests*, *The New Yorker*, *The Conversation*, *Foreign Policy* показывает, что в современных американских СМИ основными стереотипами о России являются следующие:

«Россия – противник США»

Today, America and Russia are adversaries with different approaches to key international issues, different systems of government and, in many respects, different values (The American Interest, June 05, 2017). В данном примере автор текста, позиционируя Россию как противника США, использует противопоставление, в основании которого находятся фундаментальные понятия, обозначенные лексемами *issue*, *government*, *values*, которые являются текстообразующими в газетно-публицистическом стиле и ключевыми в процессе создания стереотипов. Данные лексеммы структурируют ряд однородных дополнений с повторяющимся определением *different*, который создает эффект экспрессивности, крайней противопоставленности позиций стран по основным политическим вопросам.

Against the U.S., the KGB's president saw an opportunity to employ the dark arts that Russian security services mastered decades ago, but updated for the social media age (Newsweek, May 31, 2017). В словосочетании с отношениями притяжательности *the KGB's president* вместо употребления имени и фамилии руководителя государства «обновляет» в памяти читателей стереотипное представление о коварстве «тайной» службы подавления СССР и сочетается с метафорой *dark arts*, акцентирующей негативную оценку содержания предложения.

...U.S.-Russia relations are at a historic low point, following Russian interference in our presidential election, the Russian intervention in Ukraine and an escalating cycle of sanctions and diplomatic retaliation (The Washington Post, Aug. 13, 2017).

Moscow is not doing this, moreover, just because it resents the West's power and wants to undermine Western democratic, security and economic institutions...and because being seen as the U.S. equal on the global stage and standing up to America is good politics (The National interests, Feb.13, 2018).

«Россия – тоталитарная страна»

There is no doubt that czarist Russia, the Soviet Union and contemporary Russia should be criticized for its corrupt political system and human rights violations (The Washington Post, Dec. 05, 2017).

Opposition is controlled by the regime, when not wholly fake. Resistance leaders are really regime operatives out to discredit the resistance. The most extreme anti-regime voices are not real. (Observer, July 11, 2018).

«Россия– агрессор»

Our current low point in relations was not caused by Russian misbehavior on arms control; it was caused by Russia's interference in our democracy (The Washington Post, Aug. 13, 2017).

"Russia is arming, leading, training, and fighting alongside anti-government forces," Tillerson said, in some of the harshest comments on Russia and Ukraine from any Trump administration official (Foreign Policy, Dec. 07, 2017). Следует отметить, что для придания необходимой оценочной окраски используется цитация, которая несет на себе отпечаток исходной модальности автора, его отношение к событиям.

Until very recently, Washington stood alone as the go-to destination for such leaders. Right now, American power in the region is perceptibly in retreat -- testimony to the success of Russia's military intervention in Syria, which shored up President Bashar al-Assad after years of U.S. insistence that he must go (Bloomberg, Oct. 03, 2017).

Russia is back, again playing a destructive, diabolical role in world politics. The technology for spreading disinformation and the use of that fake fact to spread friction and discord, to deceive and to menace, may have changed, but the mind-set has remained the same (The New York Times, June 07, 2017). В контекстах активно функционируют слова разных семантико-грамматических классов, которые принадлежат к тематической группе «агрессивные действия» – *nefarious influence; playing a diabolical role; the Russian intervention; interference in our presidential election.* В предложения вводятся слова с приставками dis-, de-, которые образуют антонимичные пары с производящими (или однокорневыми лексемами) и формируют сему отрицания и негативной оценочности. Например: *destructive, disinformation, discord* и так далее.

«Россия – преемник Советского Союза»

Nothing but war teaches Russians better that, while at the center of world-shaking events, they are on the side of the good and always come out on top. Nothing raises the ideological scaffolding higher than seeking to make Russia great again following the breakup of the Soviet Union (The Conversation, Oct. 17, 2017).

The word suggests that Russia is at war with the world, and that is exactly how it sees itself: a country under attack, surrounded by hostile forces. This pervading sense of life in a fortress under siege is what makes today's Russia, so fundamentally similar to the Soviet Union (The New Yorker, Dec. 07, 2017).

During the Cold War, the Soviet Union attempted to compete frontally against the United States — and found itself outclassed. Today, Russia is engaged in a more subtle strategy. So far, it appears to be paying dividends (The National Interest, Dec. 09, 2017). В данном предложении журналист реанимирует старый фразеологизированный штамп газет 60-х - 80-х годов – *Cold War*, наряду с этим используется словосочетание *to be paying dividends* с целью показать связь времен, а именно преемственность политики между Россией и СССР в отношении США. Для закрепления стереотипных установок используется постоянное повторение и сравнение России с Советским Союзом, который в свое время был назван Рональдом Рейганом *Evil Empire*.

Подводя итоги, можно отметить, что средства массовой информации играют особую роль в образовании стереотипов, так как имеют для этого неограниченные силы и возможности. Материалы прессы, новостных каналов, интернет ресурсов не являются объективными источниками информации, а несут в себе личностное, субъективное отношение журналиста к описываемым событиям. Изучение современного американского медиа дискурса позволяет сделать вывод, что СМИ целенаправленно формируют определенные стереотипные представления о России, манипулируя общественным сознанием.

Литература

1. Абаренков В. П. Краткий политический словарь / В. П. Абаренков, Н. В. Шишлин, Л. А. Оников – М.: Политиздат, 1987. – 512 с.
2. Белявская Е. Г. Медийный дискурс: когнитивные модели интерпретации события (на материале английского языка) // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2014. – №3. – С. 5–13.
3. Куница В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
4. Нечаева С. В. Роль культурных стереотипов в ситуации межличностного конфликта: Дис. ... канд. культур. наук: 24.00.01. – Волгоград, 2004. – 159 с.
5. Ольшанский Д. В. Основы политической психологии. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 496 с.

Метелькова Лилия Александровна,

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

Metelkova Lilia Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogics, Associate Professor, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

**АНАЛИЗ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ
В ПЕРЕВОДЕ «ЗАВЕЩАНИЯ ЧУВАШСКОМУ НАРОДУ»
И. Я. ЯКОВЛЕВА НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК**

**THE ANALYSIS OF GRAMMATICAL TRANSFORMATIONS
IN TRANSLATION IN FRENCH
OF “WILL TO THE CHUVASH PEOPLE” BY I. YAKOVLEV**

Аннотация: Статья посвящена изучению особенностей перевода «Завещания чувашскому народу» И.Я. Яковлева на французский язык. При рассмотрении данной проблемы особое внимание уделяется грамматическим трансформациям. В статье отведено большое место примерам из чувашского, русского и французского вариантов текста послания.

Annotation: The article is devoted to the study of the peculiarities of the translation of I. Yakovlev’s “Will to the Chuvash people” into French. When considering this problem, special attention is paid to grammatical transformations. The article gives a large place to examples from the Chuvash, Russian and French versions of the text of the message.

Ключевые слова: грамматическая трансформация, чувашский язык, французский язык, адекватность перевода.

Keywords: grammatical transformation, Chuvash language, French language, translation adequacy.

Приступая к анализу перевода «Завещания чувашскому народу» И. Я. Яковлева на французский язык, мы ставили перед собой следующие задачи:

1. Выявить наиболее часто использованные автором перевода грамматические трансформации.

2. Обосновать в случае необходимости целесообразность в осуществлении нового перевода на французский язык.

Анализ текста перевода на французском языке показал, что основной грамматической трансформацией, которую использовал переводчик, является объединение, которые представлены в самом начале завещания.

Основной особенностью переводческой трансформации является ее межъязыковая направленность, а также ее целенаправленное достижение адекватности перевода, что позволяет говорить о том, понятие «трансформация», используемое в различных разделах языкознания, не соответствует понятию «переводческая трансформация» в теории перевода.

Анализ трудов отечественных ученых, занимавшихся вопросами перевода, показал, что все переводческие трансформации делятся на лексические, грамматические и смешанные (или комплексные) [3].

К выделяемым Л. С. Бархударовым грамматическим трансформациям (замены, перестановки, опущения, добавления) В. Г. Гак дополняет членение и объединение предложения, дословный перевод [1], [2].

Прием членения предложения заключается в том, что одно предложение оригинала делится на два или более предложения в переводе. Применение этого приема может быть вызвано семантическими или стилистическими причинами.

Прием объединения предложений прямо противоположен членению предложения – двум или более предложениям оригинала соответствует одно предложение в переводе. Применение этого приема может оказаться вынужденным из-за недооформленности одного из переводимых предложений.

Замене может подвергаться грамматическая категория, части речи, предложения определенного типа и члены предложения. Обычно в переводе сохраняется категория числа, но иногда эта категория изменяется, когда форме единственного числа одного языка соответствует форма множественного числа другого языка или наоборот.

Распространенной грамматической заменой является замена части речи. Для франко-русских переводов наиболее характерны замены наречий глаголом, прилагательных – существительным, глаголов – причастием, деепричастием и существительным.

Пример 1: Эй тусӓмсем, хамӓн тӓван ҫынӓмсем, чӓвашсем! Пуринчен малтан эпӓ сире чӓнсе калатӓп.

Обращаюсь к Вам первым, друзья и родичи мои чувашаи.

C'est a vous d'abord, amis et parents tchouvaches, que je m'adresse.

Пример 2: О вас болел я душою, к вам в этот час обращается мысль моя, и вам первым хочу сказать мои последние пожелания.

Манӓн чунӓм пӓрмаях сирӓншӓн ҫунатчӓ, халь те акӓ манӓн мӓнпур шухӓшӓм сирӓн ҫийӓре куҫрӓ. Юлашки тертӓме пуринчен маларах татах сире каласа хӓварас тетӓп.

Mon  me était en souci de vous; à cette heure, c'est vers vous que se tournent mes pensées et à vous, en premier lieu, que je veux communiquer mes dernières volontés.

С помощью перестановки были переведены следующие предложения:

Пример: Турра  ненсе пурӓнасси калама ҫук пысӓк япала – пуринчен ытла эсир ҫавна хытӓ тытса тӓрӓр.

Крепче всего берегите величайшую святыню – веру в Бога.

Par dessus toutes choses, gardez fermement ce qu'il y a de plus sacré: la foi en Dieu.

Данная перестановка объясняется особенностями чувашского синтаксиса. Если в чувашском языке сказуемое в повелительном наклонении располагается в конце предложения, то во французском предложении глагол стоит в начале и является ударной формой. Интонационная имеет следующую картину:

В следующем предложении было заменено время сказуемого: в чувашском тексте речь идет о будущем, в русской и французской фразах – о настоящем.

Турра ёненсе пурăнсан, пурнăç хытти этемшĕн хăрушă мар; Апа ёненсе тăмасан, çăр çинчи пирĕн пурнăç сивĕ пулать, тĕттĕм пулать.

С верой в Бога не страшны жизненные испытания: без веры в него холодно и мрачно на земле.

Avec la foi en Dieu, on ne craint pas les épreuves de la vie; sans la foi, le monde reste froid et sombre.

В следующем примере видно, что кроме объединения автор перевода использовал также опущение части информации.

Пример: Вырăс халăхĕ пит пысăк халăх. Вăл ырă кăмăллă, аслă: эсир апа итлĕр, юратса пурăнăр. Унан асийĕн вайĕ, ырă кăмăлĕ, пурнăçа малалла ярас шухăшĕ хисепсĕр нумай, нихăçан та пĕтес çук.

Чтите и любите великий, добрый и умный русский народ, таящий в себе неисчерпаемые силы ума и воли.

Honorez et aimez le grand peuple russe, bon et sage, qui cache en lui-même les forces inépuisables de l'esprit, du coeur et de la volonté.

Подобный подход можно наблюдать и в следующем примере:

Вырăс халăхийĕн савăнăçĕпе эсир те савăнмалла пулăр; вăл хуйхă тÿсмелле пулсан, апа эсир те тÿсĕр. Çапла вара малашне вăл курас çутă пурнăçа унпа пĕрле эсир те курăр; вăл малашне чаплăланса кайсан, унпа пĕрле эсир те чаплăланăр.

Да будут его радости вашими радостями, его горести вашими горестями, и вы приобщитесь к его светлому и грядущему величию.

Que ses joies soient vos joies, ses peines vos peines et vous participerez à sa splendeur et à sa grandeur futures.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при осуществлении перевода на французский язык переводчик опирался на русский текст перевода, в связи с чем некоторые интересные моменты чувашского текста остались без внимания. Перевод с чувашского языка на французский без русского языка в качестве посредника мог бы обогатить текст заветания на французском языке.

Литература

1. Васильева А. Н. Курс лекций по стилистике русского языка. Научный стиль речи: учеб. пособие. – М.: Русский язык, 1976. – 192 с.
2. Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков: учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. иностр. яз. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
3. Кожина М. Н. Стилистика русского языка: учеб. пособие. – М.: Наука, 2008. – 464 с.

Михеева Светлана Львовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики
и методики начального образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева»,
г. Чебоксары, e-mail: mikhsveta@rambler.ru

Mikheeva Svetlana Lvovna,

Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of pedagogy and methods
of primary education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

ПАРАМЕТРИЧЕСКИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ БОЛЬШОЙ – МАЛЕНЬКИЙ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ¹

PARAMETRICAL ADJECTIVES *BIG* – *SMALL* IN RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация: В статье рассматриваются семантические особенности параметрических прилагательных *большой* – *маленький* в русском языке: антропонимичность смысла, доминантное положение лексемы *большой*, способность выражать каузальные отношения в высказывании.

Annotation: The article deals with the semantic features of parametric adjectives *big* – *small* in the Russian language: anthroponymy of meaning, the dominant position of the lexeme *big*, ability to express causal relations in a statement.

Ключевые слова: имя прилагательное, лексическое значение, каузальные отношения, сравнительный оборот, сложноподчиненное предложение.

Keywords: adjective, lexical meaning, causal relations, a comparative phrase, complex sentence.

Параметрические прилагательные *большой* – *маленький* представляют собой базовую оппозитивную пару, которая является семантической основой понятийного поля «размер». Толкование значений этих слов, предлагаемое в словарях, дается либо через синонимический ряд, либо через соотнесение с понятием *средний*: *большой* – 1) значительный по размерам, по величине, по силе; 2) значительный, выдающийся; обладающий в высшей степени тем качеством, которое заключено в значении определяемого существительного; 3) взрослый (с точки зрения ребенка), а также (о ребенке) вышедший из младенческого возраста, подросток; 4) то же, что многочисленный; 5) появляющийся, находимый или производимый в большом количестве (данные [3]); *маленький* – 1) небольшой по размерам, по количеству; 2) незначительный, ничтожный; 3) то же, что малолетний (данные [3]). В словаре Т.Ф. Ефремовой [1] к указанным значениям слова *большой* добавлены следующие: 'превосходящий

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ (проект №27.9712.2017/БЧ «Полиэтническая образовательная среда современного вуза: проблемы многоязычия и межкультурной коммуникации»)

по своим размерам ряд однородных предметов, явлений'; 'крупный (о человеке, частях тела, чертах лица)'; 'продолжительный по времени'; 'характеризующийся высшими достижениями, представленный выдающимися деятелями, мастерами самого высокого класса'; 'занимающий высокое общественное или служебное положение'. В этом же словаре толкование значения лексемы *маленький* строится с использованием словообразовательного антонима *небольшой*: 1) 'небольшой, незначительный по величине, по размерам'; 2) 'небольшого роста, низкорослый'; 3) 'небольшой по количеству, немногочисленный'; 4) 'небольшой по сумме (о средствах, деньгах)'; 5) 'небольшой по силе, по степени проявления, незначительный'; 6) 'не имеющий существенного значения; маловажный'; 7) 'небольшой по возрасту; малолетний'; 8) 'занимающие невысокое общественное или служебное положение'. Фактически здесь наблюдаем способ толкования через антонимическое противопоставление. Параметр *большой* в рассматриваемой паре оказывается в роли исходной точки отсчета, по отношению к которой определяется то, что является *небольшим* – или *маленьким*.

Лексема *большой* также используется в словарных толкованиях значений параметрических прилагательных *высокий* – *низкий* (большой по протяженности снизу вверх или далеко расположенный в таком направлении – малый по высоте, находящийся на небольшой высоте от земли, от какого-нибудь уровня); *длинный* – *короткий* (имеющий большую длину, протяжение – небольшой в длину); *широкий* – *узкий* (имеющий большую ширину, большой в поперечнике; просторный – небольшой в ширину, в поперечнике), *толстый* – *тонкий* (большой в объеме, в объёме, в поперечнике – небольшой в поперечнике, в объёме) (использованы данные [3] – основные значения, представленные в словарных статьях под номером 1).

Приведенные примеры позволяют сделать некоторые обобщения: 1) лексема *большой* является семантическим ядром группы слов, связанных с представлением о размерах, об измеримости предметов или явлений, ср.: *сильный* – 'обладающий большой физической силой, мощный'; 2) вместе с тем семантика самого этого прилагательного остается «размытой», недостаточно четкой – хотя сам факт осознания человеком чего-либо как «большого» не вызывает особых затруднений и сомнений. Параметрические слова, таким образом, оказываются инструментом интерпретационной деятельности человека, способом категоризации мира – его объектов и явлений. Для процедуры оценивания, то есть интерпретации размеров какого-либо объекта как большого или маленького (оговорим: речь идет о прямом, основном значении параметрического прилагательного) говорящему необходима система эталонов, ориентируясь на которые, он может приписать соответствующий признак тому или иному объекту или явлению. Сама эта система эталонов, судя по всему, имеет зрительную опору, то есть для того, чтобы определить величину, объем, расстояние, количество и т. п., человек находит в окружающем мире

образец, который может служить основанием для сравнения. Примечательно в этом отношении то, что при пояснении слов *большой* – *маленький* в устной речи говорящие часто прибегают к описательному жесту: *большой* – руки разводятся в стороны, *маленький* – руки сводятся максимально близко друг к другу, либо пальцы одной руки складываются в щепоть, или сводятся указательный и большой пальцы, между ними остается просвет, рука при этом поднимается на уровень глаз, а сами глаза слегка прищуриваются. Эти движения также могут сопровождаться характерной интонацией. Одно из возможных толкований смысла понятия *большой*, таким образом, – это такой, который зрительно превосходит или примерно соотносится по размерам с человеческим телом; *маленький* соответственно – это такой, который можно взять только максимально приближенными указательным и большим пальцами и который можно увидеть, только сощурив глаза (кстати говоря, при восприятии чего-либо большого по размерам человеку свойственно расширять глаза). Один из эталонов определения размера – человеческое тело, это первая ступень в шкале. Следующая ступень – образцы, выбранные из окружающего мира. Образцовость закрепляется в языковых формулах, среди которых на первое место надо выдвинуть так называемые устойчивые сравнения – выражения, построенные по модели сравнительного оборота и имеющие фразеологизированный характер, то есть устойчивые, воспроизводимые сочетания идиоматического характера типа: *большой как великан, слон, бегемот* – эталоном выбирается существо, намного превосходящее человека по своим размерам; *маленький как гном, карлик, муравей, клоп* – здесь в качестве эталонного оказывается существо, напротив, намного уступающее самому человеку в величине, размерах. В этих случаях признак-свойство *большой / маленький* по умолчанию должен относиться в первую очередь к человеку. Если в качестве объекта сравнения выступает что-либо иное, а не человек, тогда этот объект должен быть назван и для определения его «большести» или «малости» будет выбран иной эталон, при этом сам признак подразумевается, он не назван прямо: *руки как грабли, уши как лаваш, у Чебурашки, у осла – нос как у кнопка, глаза как у свиньи* и т. п.

Еще одним языковым средством определения, конкретизации значений прилагательных *большой / маленький* оказываются в русском языке сложно-подчиненные предложения с придаточными меры и степени [4, с. 493–501]. Одна из особенностей таких придаточных – «определяющее значение выражается через указание на следствие» [4, с. 501]. В таких предложениях достаточно четко реализуется каузативный аспект семантики подобных конструкций: *Маленькая дверца, такая маленькая, что даже мне, проходя в нее, приходилось нагибаться, вела в кочегарку* (В. Коковин. Детство в Соломбале); *Как обычно, в конце февраля в этих краях распустились розы. Господин Хаджибек принес на новоселье большущий букет белых роз. Сначала*

его поставили на обеденный стол, но потом перенесли на сверкающий черным лаком рояль. Букет был **такой большой, что мешал** сидящим за столом видеть друг друга (В. Михальский. Для радости нужны двое).

В приведенных далее предложениях наблюдаются те же смысловые доминанты семантики лексем *большой / маленький*:

- определение размера предмета по сопоставлению с человеческим телом: *В комнате у бабушки стоял стол, на котором бабушка кроила. Ровнехонький и **такой большой, что** на нем спать можно было **в полный рост**, не то что ватман расстелить* (Д. Сабитова. Где нет зимы); *Вот сейчас, сейчас лопнет! Уф! Но шар не лопался, а с каждой минутой становился все больше и больше. Скоро он раздулся **такой большой, что малышам приходилось взбираться** на ореховый куст, который рос посреди двора, чтобы обмазывать шар сверху и по бокам* (Н. Носов. Приключения Незнайки и его друзей); *И наган, и бинокль, и планшет, и сумка были самых обыкновенных размеров, но полковник был **такой маленький, что** все вещи выглядели на нем **большими*** (К. Симонов. Так называемая личная жизнь);

- использование в качестве среднего эталона определения размера, помимо человеческого тела, какого-либо иного предмета: *У Вальки Капы было все, что позволяло по улымским понятиям считаться красивой: высокий рост, широкие плечи, большая грудь, одинаково полные от колена до щиколотки ноги и могучие бедра; лицо у нее белое, на щеках два розовых пятна, брови соболиные, зубы крепкие, а рот был **такой маленький, что** походил на бантик* (В. Липатов. Еще до войны); *Он был **такой большой, что** санки под ним казались **игрушечными*** (Ф. В. Гладков. Повесть о детстве).

Эти примеры также подтверждают вывод о том, что семантика параметрических прилагательных может быть истолкована на основе каузальных отношений, устанавливаемых или интерпретируемых говорящим в свою очередь с точки зрения соотношения между размерами некоторых сопоставляемых объектов или явлений, степени их взаимозависимости и обусловленности (подробнее см. [2, с. 436-437]).

Семантика параметрических прилагательных парадоксально совмещает в себе, с одной стороны, неопределенность лексического значения, что представлено в словарных толкованиях этих лексем, с другой стороны, максимальную конкретность своего значения, что подтверждается актуальной речевой практикой. Словарная неопределенность легко снимается в высказывании, где у говорящих не возникает затруднений в понимании и интерпретации смысла слов, соотносимых с опорными понятиями *большой / маленький*. Ядро их лексического значения – «телесность» и измеримость через сопоставление со схожими или эталонными явлениями. Кроме того, компонентом «скрытой» грамматики прилагательного – и не только параметрического – является его каузативный потенциал.

Литература

1. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.
2. Михеева С.Л. Периферия поля обусловленности: признаковые слова при выражении причинных отношений // Семантико-функциональная грамматика в лингвистике и лингводидактике: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященной 65-летию Виктора Юрьевича Копрова (Воронежский государственный университет, 21–22 октября 2016 г.). – Воронеж: Изд-во «НАУКА-ЮНИПРЕСС», 2016. – С. 434–438.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1997.
4. Русская грамматика: научные труды: в 2-х томах / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова / Е.А. Брызгунова, К.В. Габучан и др. – Москва: Институт русского языка имени В. В. Виноградова, 2005. – Том 2. – 712 с. (Репринтное издание).

Муратова Мая Ильгельдыевна,

младший научный сотрудник научно-образовательной лаборатории региональных филологических исследований ФГБОУ ВО «ПсковГУ», аспирант кафедры теории и методики гуманитарного образования, г. Псков, e-mail: muratova.maya@mail.ru

Muratova Maya Ilgeldievna,

Assistant of scientific and educational laboratory of regional philological researches FGBOU VO «The Pskov state university», Postgraduate Student, Department of Theory and Methodology of Humanitarian Education, Pskov

РУССКИЕ И ТУРКМЕНСКИЕ ЭТНОГРАФИЗМЫ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

RUSSIAN AND TURKMEN ETHNOGRAPHISMS IN COMPETITIVE ASPECT

Аннотация: В статье рассматриваются этнографизмы, функционирующие в текстах русских и туркменских народных сказок, по теме «Пища». Приводятся примеры статей, описывающих слова-реалии, которые в дальнейшем послужат материалом для сопоставительного лингвоэтнографического словаря с фольклорными текстовыми иллюстрациями.

Annotation: The article deals with ethnographicisms that function in the texts of Russian and Turkmen folk tales, on the topic “Food”. Examples of articles describing real-world words are given, which will later serve as material for a comparative lingua-ethnographic dictionary with folklore textual illustrations.

Ключевые слова: этнографизмы, русские народные сказки, туркменские народные сказки, традиционная пища, фольклор

Keywords: ethnographicisms, Russian folk tales, Turkmen folk tales, traditional food, folklore.

К этнографическим реалиям относятся предметы, понятия, явления, характерные для истории, быта и культуры, уклада народа, страны, не встречающиеся у других этносов. При изучении иностранного языка знакомство с такими реалиями позволяет более глубоко осмыслить сходства и различия в родной культуре и в культуре страны изучаемого языка, что приводит к пониманию особенностей стиля жизни, ценностных установок, социальных норм поведения, характерных для русского народа.

Большое количество этнографических реалий содержится в текстах народных сказок, поэтому источниками для нашего исследования послужили сборник А.Н. Афанасьева «Народные русские сказки» [2] и книга «Туркменские сказки об Ярты-Гулоке» (на русском языке) [5]. Путем сплошной выборки нами были выявлены слова-реалии, которые можно соотнести с различными этнографически значимыми темами (традиционная одежда и обувь, постройки, пища, ремесла). Особое значение среди них имеет тема традиционной пищи. Национальную кухню, безусловно, следует отнести к этномаркированным характеристикам культуры народа. Ее особенности отображают традиции, которые с древнейших времен и до настоящего времени существуют в рамках той или иной национальной культуры. На протяжении многих веков традиции питания остаются устойчивыми, несмотря на постоянное развитие. В системе культурных маркеров определенного этноса кухня является естественным национальным феноменом, развивающимся стихийно, но в соответствии с внутренними закономерностями представляет собой механизм формирования этнической идентичности на уровне повседневности. Процесс приготовления пищи и ее принятие представляет собой некий культурный ритуал, выполняя который человек осознает себя частью своей культуры и обособляет себя от другой, признавая тем самым свою идентичность [1, 148]. В языке эта часть культуры выражается в особых словах, относящихся к наименованию традиционной пищи. В текстах народных сказок нам встретились следующие наименования: *блины, каравай, калач, каша, квас, клецки, окрошка, оладьи, пирог, просвира, уха* (Народные русские сказки); *каймак, лепешка, пишме, плов, чурек, шурпа* (Туркменские сказки об Ярты-гулоке).

Если характеризовать в целом традиции питания обоих народов, то важную роль в формировании национальной кухни имели климатические особенности и образ жизни. Так, например, кочевое прошлое оставило весьма заметный след в туркменской кулинарии. Основу рациона составляют мясо (баранина, мясо джейранов, верблюдов, дикая птица, курица), рис, топленое масло из верблюжьего молока, кисломолочные продукты, различные супы (шурпа), лепешки (чурек), сыры, овощи, бахчевые культуры [5]. Блюда турк-

менской кухни сытные и довольно простые в приготовлении. Самое известное блюдо – плов (палов, аш). Существуют десятки способов приготовления, однако основу его всегда составляют рис и мясо (чаще всего баранина), к которым добавляются лук, овощи, сухофрукты и различные приправы. В текстах сказок нам встретилось множество цитат, которые подтверждают статус плова как самого известного и любимого национального блюда, приведем некоторые из них: *«Жена поставила перед ним большую чашку жирного плова: поверх риса были уложены ломтики куриного мяса, а стрелки зелёного лука дразнили обоняние»* (Ярты-гулок и колдун поракхан) [6, 89], *«Но не кашу из тыквы, а жирный душистый плов приготовила в этот день на ужин старуха»* (Ярты-гулок и дервиши) [6, 109].

Характерной чертой местной кухни также является широчайшее применение молока и кисломолочных продуктов. В западных и юго-западных районах Туркмении для приготовления молочных блюд используют верблюжье молоко, в то время как на востоке чаще употребляют овечьё. Как и остальные народы Средней Азии, туркмены пьют много чая, в восточных районах страны предпочтение отдают зеленому чаю, а в западных и северных – черному. Часто чай заваривают не на воде, а на молоке, или добавляют в него бараний жир и масло, что превращает его в некое подобие супа [5]. Чай для туркмен – это не просто напиток, утоляющий жажду, чаепитие – это определенный ритуал, значение которого подчеркивают следующие цитаты из текстов народных сказок: *«Это была даже не просто вода, а драгоценный, душистый, самый лучший зелёный чай»* (Сказка о мулле, судье и Ярты-гулоке) [6, 60], *«Но пословица говорит: последний чай гостю отдай! И хозяин отвязал от пояса маленький кожаный мешочек, в котором он хранил свой любимый зелёный чай...»* (Ярты-гулок и дервиши) [6, 111]. Сладости туркменской кухни очень похожи на характерные для всего региона халву, бахлаву, шербет, набат и бекмесам из фруктовых соков. А вот выпечка довольно самобытна – здесь можно попробовать всевозможные пирожки с начинками, коржики (кульче), печенье (пишме) или пышки (чапады).

На традиционную русскую кухню также повлияли климатические особенности: долгие зимы и обширные леса обусловили появление разнообразных горячих супов и каш, квашений, мочений и солений, грибных блюд и дичи. Обычай соблюдать посты обусловил деление стола на скоромный и постный. Блюда русской кухни были просты и неразнообразны и готовились из мучных, молочных, мясных и растительных припасов. Хлеб пекли из ржаной муки, иногда с добавлением ячменной. Из теста на ржаной или пшеничной

муке готовили пироги с начинкой из мяса, рыбы, творога, ягод. Пекли также сдобный хлеб – каравай. Наличие разнообразных томленных, тушеных, вареных и печеных блюд в традиционной кухне объясняется наличием в избе русской печи, этот же фактор объясняет отсутствие при приготовлении блюд такого приема, как жарка. Из ржаной, гороховой и овсяной муки готовили кисели. Традиционным являлось разнообразие супов, среди которых наиболее известными являются щи, борщ, рассольник, солянка, уха, окрошка. Не все блюда были повседневными, некоторые имели ритуальное значение: так, кутья и кисель – традиционные поминальные блюда, блины и сейчас остаются символом праздника Масленица, а куличи готовили на Пасху.

Представленные ниже разработанные нами статьи, описывающие безэквивалентные слова-реалии и включающие контексты их употребления, послужат материалом для сопоставительного лингвоэтнографического словаря с фольклорными текстовыми иллюстрациями.

Чурек – национальный туркменский пресный хлеб в виде большой плоской лепешки. Выпекается чурек на открытом воздухе в специальных печах-тандырах или более упрощенным способом – в золе. Чурек – визитная карточка Туркменистана, он является составной частью такого знаменитого блюда туркменской кухни, как догрома, его подают к супам, люля-кебаб и просто едят с чаем. *«Они выпили по полной пиале чая с чуреком <...> чурек был пышный и тёплый»* (Ярты-гулок и колдун-порхан) [6, 82].

Пишме – традиционное национальное угощение, выпечка из дрожжевого теста. Для приготовления тесто раскатывают, затем нарезают печенье в виде ромбов. Обжаривают пишме в растительном (хлопковом) масле в казане. Готовое печенье подают на блюде, посыпав сахарной пудрой. Пишме готовят на различные торжества и праздники. Это угощение всегда можно увидеть в самом центре свадебного стола. *«Они разбрасывали по дороге медные монеты и мелкое печенье-пишме»* (Сказка о бородатой невесте) [6, 73].

Блины – одно из самых древних блюд русской кухни, появившееся еще в языческие времена. До XIX века являлись поминальным блюдом на похоронах, тризнах и в церковные дни поминовения усопших. Для приготовления блинов жидкое тесто наливают на раскаленную сковороду, смазанную маслом или салом, и обжаривают с обеих сторон. На Руси блины готовили в основном из пшеничной, гречневой, овсяной муки, а подавали их с маслом, сметаной, творогом, вареньем. Сегодня блины являются основным угощением и символом праздника Масленицы. *«А старушка напекла блинов, созвала гостей, поминает Терешечку»* (Терешечка) [2, 76], *«Забралась в одну избу, где бабы пекли блины, да попала головой в кадку с тестом»* (Лисичка-сестричка и волк) [2, 18].

Кисель – традиционное блюдо русской кухни. В старину кисели варили из зерновых культур (овес, рожь, пшеница, конопля, горох) и употребляли как самостоятельное блюдо. Кисель из ржаной, овсяной, пшеничной муки ели с молоком или маслом, гороховый – с мясным бульоном. Овсяные, ржаные, пшеничные кисели относятся к древнейшим русским кушаньям, им более 1000 лет. На Руси кисель считался также ритуальным поминальным блюдом. *«Съешь моего простого киселика с молоком»* (Гуси-лебеди) [2, 77].

Окрошка (холодник). Жидкое холодное кушанье, основу которого составляет квас (иногда простокваша). Традиционно в блюдо кладут свежие огурцы, яйца, нежирное мясо, сметану, творог, зеленый лук. Реже добавляют вареную свеклу, квашеную капусту и вареную картошку. Поскольку блюдо едят холодным, то готовят его чаще всего летом, а едят вприкуску с горячей вареной картошкой. *«Журавль приготовил окрошку, наклал в кувшин с малым горлышком, поставил на стол и говорит...»* (Лиса и журавль) [2, 27].

Литература

1. 4. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах. Том 1 / Под общей ред. Н. И. Толстого. – М.: Международные отношения, 1995. – 584 с.
2. Андреева Л. А., Хопияйнен О. А., Филимонова Н. В., Якимчук А. В. Язык, культура, питание: национальная кухня как этномаркер в молодежной среде // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – Т. 9. – С. 147–153.
3. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева / Сост. А. А. Горелов. – Л.: Лениздат, 1983. – 446 с.
4. Традиционный быт псковских крестьян (Опыт регионального этнолингвистического словаря) / Под ред. Н. В. Большаковой. – Псков: ЛОГОС Плюс, 2012. – 284 с.
5. Туркменская кухня. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.brsu.by/Turkmenistan/turkmenskaya-kuhnya>
6. Туркменские народные сказки об Ярты-Гулоке. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.e-reading.club/book.php?book=131196>

Мухамеджанова Нурия Мансуровна,
доктор культурологии, заведующий кафедрой философии и культурологии
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург,
e-mail: nuriyam@yandex.ru

Mukhamedzhanova Nuriya Mansurovna,
Doctor of Cultural Studies, Head of the Department of philosophy and cultural studies,
Orenburg State University, Orenburg

ФУНКЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ ДИНАМИКИ РОССИИ

FUNCTIONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN CONTEXT OF CIVILIZATION DYNAMICS OF RUSSIA

Аннотация: В статье рассматриваются функции русского языка как языка межнационального общения в контексте становления и развития российской цивилизации.

Annotation: The article considers the functions of the Russian language as a language of international communication in the context of the formation and development of Russian civilization.

Ключевые слова: цивилизация, языковая подсистема, потребность в идентификации, потребность взаимопонимания, российская цивилизация, русский язык.

Keywords: civilization, language subsystem, need for identification, need for mutual understanding, Russian civilization, Russian language.

Локальная цивилизация – системное единство, все части которого взаимосвязаны и взаимообусловлены. Важнейшую роль в этом единстве играет языковая подсистема, которая формирует единое информационное пространство, обеспечивая вербальную коммуникацию между представителями разных этнических групп, входящих в состав цивилизации. Языковая подсистема служит механизмом накопления и трансляции социально значимой информации, определяющим культурное своеобразие цивилизации.

Поскольку цивилизация, как правило, имеет полиэтнический, гетерогенный характер, языковая подсистема служит удовлетворению двух важнейших для этнических сообществ потребностей. Во-первых, это потребность в идентификации, которая связана со стремлением человека – члена того или иного этнического сообщества – пользоваться языком своего народа и культуры – своим «родным» языком. И, во-вторых, это потребность во взаимопонимании, которая заключается в желании общаться без каких-либо осложняющих факторов и проблем с представителями других народов. Если потребность в идентификации реализуется благодаря использованию человеком своего родного языка; то потребность во взаимопонимании – за счет использования языка межнационального общения (английского, русского и т. п.) [1, 294].

В контексте цивилизационной динамики эти две потребности соответствуют двум основным этапам становления и развития цивилизаций, которые условно можно обозначить как экстенсивный и интенсивный. На первом происходит пространственное расширение цивилизации на базе исходного этнического ядра, освоение ею новых территорий и включение в зону ее влияния новых этносов, которое осуществляется, как правило, за счет военных завоеваний. На втором этапе цивилизация, достигшая своих естественных географических границ, обращается на путь унификации социокультурного пространства, распространения своих социокультурных принципов на завоеванные народы, которое осуществляется за счет создания единой системы управления, формирования единого образа жизни, единого информационного пространства, распространения единой идеологии и т. д.

На первом, экстенсивном, этапе своего становления цивилизация – это скорее конгломерат народов, не имеющих между собой ничего общего: ни единой истории, ни единой культуры, ни единого языка. Политической формой организации такого конгломерата является империя – наиболее эффективная на тот период форма социальной регуляции предельно разнородного социокультурного образования. Общение на данном этапе носит преимущественно устный характер и ограничено рамками своей этнической группы, межэтническое взаимодействие минимально, этнические языки достаточно стабильны, устойчивы, что обусловлено локальностью, территориальной ограниченностью, замкнутостью этнической культуры. Поэтому на данном этапе ведущую роль в языковой ситуации играет потребность идентификации. Основным средством коммуникации в данном случае являются этнические языки, выполняющие функции сохранения и воспроизводства этнической традиции, а также функции маркера границ этнического сообщества и этнической идентификации.

На втором этапе – этапе унификации социокультурного пространства цивилизации – формируется единая административная система, единый рынок, единая система образования, армия. Цивилизация – это уже не конгломерат локальных, достаточно закрытых культур, это сеть отношений – социальных, политических, экономических, культурных, формирующих единое социокультурное пространство. В силу указанных процессов возникает потребность взаимопонимания представителей различных этносов, которая удовлетворяется за счет языка межнационального общения (в современную эпоху – государственного языка). Как правило, в качестве такого языка межнационального общения выступает язык доминирующего, самого многочисленного этноса, язык наиболее развитой культуры.

Однако именно на этом этапе возникает проблема сохранения и развития этнических языков, в решении которой огромную роль играет языковая

политика государственной власти как по отношению к доминирующему этносу, так и по отношению к недоминантным группам. Пути решения данной проблемы зависят напрямую от ценностных и идеологических ориентиров властных элит, их приоритетов и стратегических задач, состояния политико-правовой сферы и др. [2, 125].

Рассмотрим, как решалась эта проблема в российской цивилизации.

В имперский период российской истории языковая ситуация определялась потребностью в идентификации. Распространение русского языка, который уже тогда выступал как язык межэтнического общения, было ограничено рамками определенных сфер общественной жизни и социальных групп. Школьное образование функционировало на основе родных языков. Подавляющее большинство представителей многочисленных народов России не владело русским языком, что существенно осложняло межэтническую коммуникацию. Основным средством коммуникации выступал этнический язык, который также мог выступать в качестве средства межэтнической коммуникации в территориях со смешанным составом населения. Например, в Волго-Уральском регионе в тот период истории существовало национально-татарское двуязычие, когда в качестве языка межэтнического общения выступал татарский язык – язык наиболее многочисленного и развитого этноса. Однако уже в начале XX века здесь возникает ситуация национально-татарско-русского трехязычия [4, 328]: из-за усиливающегося влияния русской культуры средством общения народов региона становится русский язык.

В целом же пореформенное время стало временем становления и активного развития национальных культур и языков народов Российской империи. В результате модернизации происходит развитие национального самосознания народов, становление кадров национальной интеллигенции, развитие переводческой, книгоиздательской деятельности, национального образования, формирование литературных языков, которые становятся важнейшим средством этнической идентификации. Так, в конце XIX века в исламских культурах России в результате реформаторской деятельности Исмаила Гаспринского создается «тюрки» – литературно-письменный язык тюркских народов страны. Известным просветителем И. Я. Яковлевым создается новая письменность и литературный язык чувашского народа, на котором уже в дореволюционный период было издано более 700 книг. Им также создается система подготовки кадров учителей для национальных школ, число которых достигает уже к 1911 году 743-х [6, 61]. Подобные процессы происходят практически во всех этнических сообществах России.

В советский период, а именно в 20-е годы, коммунистической партией была провозглашена политика «коренизации», которая ставила своей целью

привлечь в партийно-государственный аппарат максимальное число национальных кадров, тем самым расширив и упрочив социальную базу советского режима. Данная цель определила и языковую политику государства, в основу которой была положена потребность идентификации. Была издана литература на родных языках народов СССР; делопроизводство и система образования, театр были переведены на местные языки; значительно увеличилось число периодических изданий на национальных языках. Однако реализация новой языковой политики серьезно осложнялась двумя факторами. Во-первых, это недостаточная развитость большинства языков народов СССР, многие из которых не имели письменности и использовались лишь в бытовом общении. Поэтому 20-30-е годы стали в стране периодом языкового строительства, в результате которого были созданы на латинской основе алфавиты для 71 языка, разработана литературная норма для национальных языков, существенно повысился уровень их развития. На языки народов страны были переведены лучшие произведения мировой классики, создана национальная художественная литература и периодическая печать. Однако практически половина вновь созданных алфавитов оказалась невостребованной и не получила реального применения, что было обусловлено той ситуацией, которая сложилась в стране в это время.

Второй фактор был связан с тем, что дальнейшее усиление социальных, экономических, культурных связей между народами, ставшее результатом социалистической модернизации и мирного строительства, приводит к усилению потребности во взаимопонимании, потребности в информационно-языковой гомогенизации социокультурного пространства страны, средством которой мог стать только русский язык – язык самого многочисленного этноса и наиболее развитой культуры. Параллельно этому процессу сужается сфера использования национальных языков, которые оказываются все менее востребованными не только русскоязычным населением, проживающим в национальных республиках, но и представителями самих этнических сообществ. Русский язык, напротив, приобретает все большую престижность, становясь основным средством межкультурной коммуникации в полиэтнической стране.

В начале 30-х годов произошел резкий поворот в национальной политике советского государства – отказ от коренизации, что было связано как с естественноисторическими особенностями развития советского общества, названными выше, так и со стремлением власти к централизации управления и усилению контроля над всеми сферами жизни общества. Национальная специфика, в том числе языковое своеобразие, рассматривались как источник коммуникационных проблем, препятствующих развитию страны. С конца 30-х годов вся национальная и языковая политика государства были подчинены созданию новой исторической общности – «советский народ», а механизмом культурной интеграции народов был избран вариант «плавильного котла».

В 1935-37 годах письменность народов СССР переводится на кириллицу, а в январе 1938 года советское правительство принимает решение об обязательном изучении русского языка во всех национальных школах страны, начиная с 1-го класса. На русский язык переводится делопроизводство, сокращается использование национальных языков и в других сферах, сокращается и число национальных школ.

Особенно сложная языковая ситуация сложилась в среднеазиатских республиках СССР, так как подавляющая часть населения, проживавшего в селах, была безграмотна, занята неквалифицированным трудом, не знала русского языка и общалась только на родном языке. Поэтому обязательное изучение русского языка порождало здесь массовое недовольство населения.

В целом же, анализируя языковую ситуацию в советский период отечественной истории, необходимо отметить, что по мере социокультурного развития страны, нарастает тенденция языковой ассимиляции народов СССР. Если в имперский период подавляющее число «инородцев» не владело русским языком, то уже в конце советского периода своим родным языком назвали татарский 85,6 % татар, но свободно владели им лишь 3,6 % населения. Аналогичная картина складывается у башкир, чувашей, тувинцев, якутов, алтайцев, шорцев и т.д. [3, 185-187].

Таким образом, по мере развития российского общества происходит существенное ослабление важнейшего элемента этнической культуры, обеспечивающего ее воспроизведение и сохранение. Следует также отметить, что процесс утраты родного языка в большей степени характерен для населения городов с их полиэтничным составом, для людей с высоким социальным статусом и уровнем образования, в то время как для сельского населения более характерна ориентация на родной язык и национальную культуру.

В постсоветский период в языковой ситуации происходят изменения, аналогичные тем, которые существовали в 20-е годы XX века:

- расширяются функции национальных языков, повышается их формальный и фактический статус;
- система образования и СМИ переводятся на родные языки народов России; растёт число изданий на национальных языках; на родной язык переводится делопроизводство, возрождается письменность;
- в национальных республиках происходит сужение функций русского языка; он приобретает черты языков этнических меньшинств (снижение социального статуса, ограниченность бытовой сферой и т. д.).

В постсоветский период государственной властью предпринимается ряд мер, направленных на защиту и сохранение национальных языков народов России. Однако не все они могут быть реализованы в силу вполне объективных причин, самыми серьезными из которых являются: недостаточная

востребованность национальных языков населением, отсутствие учебной литературы на национальных языках, отсутствие квалифицированных национальных кадров и др. Так, в Хакасии в течение нескольких лет не смогли разработать и издать учебники для изучения хакасского языка, создать национальные школы; по той же причине русский язык является языком обучения в школах Карачаево-Черкесии и т.д. Таким образом, в современных условиях глобализации и интенсификации межкультурных коммуникаций потребность во взаимопонимании оказывается более значимой и определяющей, чем потребность в этнической идентификации.

Значимость русского языка для народов России обусловлена рядом объективных и субъективных причин, а именно:

- интенсификацией межэтнических контактов; в условиях развития капиталистических отношений такие контакты в деловой, коммерческой сфере возможны только на основе русского языка;
- возможностью получения высшего профессионального образования в наиболее престижных вузах страны;
- осознанием того, что от русского языка в большей степени, чем от национального, зависят и социальный статус личности, и ее карьера, и межличностные отношения;
- восприятием знания человеком русского языка как показателя его социокультурной адаптированности к современным реалиям.

По этим причинам сегодня наблюдается обратный процесс усиления значимости русского языка у нерусских народов России. Как показывают современные исследования, среди представителей нерусских этносов увеличивается число лиц, называющих своим родным языком русский язык. И особенно важным представляется тот факт, что для данной категории населения характерно доминирование общегражданской идентичности над региональной и этнической, т.е. осознание себя в первую очередь россиянами, а затем уже представителями своего народа [см. 5]. Таким образом, русский язык становится сегодня важнейшим средством формирования общегражданской идентичности, что особенно актуально для России, где этот процесс был чрезвычайно осложнен изначальной полиэтничностью, поликультурностью российского общества.

Следует также отметить значение русского языка для культурного развития бывших республик СССР, что обусловлено несколькими факторами. Во-первых, в советский период на русском языке создана огромная литература по национальным культурам, имеющая большую научную, художественную, историческую ценность и являющаяся важнейшим источником информации об истории и культуре данных народов. Во-вторых, на сегодняшний день русский язык является самым доступным средством приобщения населения бывшего СССР к высшим достижениям русской и мировой культуры.

Велика роль русского языка и в интеграции мигрантов из стран ближнего зарубежья, число которых в России растет из года в год.

Таким образом, в социокультурном пространстве распавшегося СССР русский язык остается не только языком межкультурной коммуникации различных по своим политическим, экономическим, социальным и пр. характеристикам народов, но и важнейшим средством их интеграции, взаимообогащения и сотрудничества.

Литература

1. Алпатов М. В. Языковые проблемы в советском и постсоветском пространстве // Цивилизации и культуры. Вып. 3 / под ред. Б. С. Ерасова. – М., 1996. – С. 293–317.
2. Борисова О. В. Категория этничности как эпистемологический феномен // Общественные науки и современность. – 2003. – №3. – С. 122–127.
3. Кляшторный С. Г. Россия и тюркские народы Евразии // Цивилизации и культуры. Вып. 2 / под ред. Б. С. Ерасова. – М., 1995. – С. 185–187.
4. Кузеев Р. Г. Народы Среднего Поволжья и Южного Урала. Этногенетический взгляд на историю. – М.: Наука, 1992. – 347 с.
5. Сафин Ф. Г., Халиулина А. И. Роль русского языка в формировании общероссийской гражданской идентичности в полиэтническом регионе (на примере Башкортостана) // Социологические исследования. – 2015. – № 11. – С. 90–96.
6. Чуваши: этническая история и традиционная культура. – М.: Изд-во ДИК, 2000. – 96 с.

Никитина Татьяна Геннадьевна,

доктор филологических наук, заведующая кафедрой теории и методики гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», г. Псков,
e-mail: cambala2007@yandex.ru

Nikitina Tatiana Gennadievna,

DrHab (philology), Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Liberal Arts Education, Pskov State University

ЧУВАШСКИЕ МАТЕРИАЛЫ В «ПОЛНОМ СЛОВАРЕ НАРОДНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ»

CHUVASH MATERIALS IN A «COMPLETE DICTIONARY OF POPULAR PHRASEOLOGY»

Исследование выполнено за счёт гранта Российского научного фонда (проект №17-18-01062, реализуемый в Санкт-Петербургском государственном университете)

Аннотация: в статье представлена концепция словарной репрезентации фразеологизмов, отражающих русско-чувашское межкультурное и межъязыковое взаимодействие.

Annotation: the article presents the concept of lexicographical representation of phraseological units reflecting the Russian-Chuvash intercultural and interlingual interaction.

Ключевые слова: фразеология, лексикография, межкультурное взаимодействие, лингвокультурологический комментарий.

Keywords: phraseology, lexicography, intercultural interaction, linguistic and cultural commentary.

Концепция сводного словаря народной фразеологии, разработанная В. М. Мокиенко, реализовывалась поэтапно. Система параметризации диалектного фразеологического материала была отработана в «Словаре псковских пословиц и поговорок» [10], где фразеологизмы-идиомы и образные народные сравнения (в целом – около 13 тыс. единиц) составили два крупных раздела. Через десять лет, дополненные материалом других народных говоров, они стали базой двух крупных фразеологических словарей – «Большого словаря русских поговорок» [6] и «Большого словаря русских народных сравнений» [5], включавших по 40 тыс. единиц каждый. Следующие десять лет стали этапом сбора дополнительного материала для нового масштабного проекта – «Полного словаря народной фразеологии» (ПСНФ), который также под руководством В. М. Мокиенко реализуется фразеологами и лексикографами Санкт-Петербурга и Пскова.

Словник ПСНФ будет включать уже 140 тыс. единиц [4], в состав которых войдут фразеологизмы, записанные составителями в диалектологических экспедициях последних лет, и обороты, извлеченные из новых статей и монографий по диалектологии, новых диалектографических источников. Таким образом, в ПСНФ будет представлена фразеология русских народных говоров во всем их многообразии и территориальной представленности – от архангельских до кубанских, от брянских до приамурских, а Ларинский принцип лексикографической полноты, положенный в основу отбора материала [3], позволит показать фразеологические регионализмы на фоне фразеологии литературного языка.

Русские говоры на территории Чувашской Республики подробно описаны С. А. Мызниковым, который рассматривает их в аспекте русско-марийско-чувашского этноязыкового взаимодействия в общей картине говоров Среднего Поволжья [7]. С географической пометой *Ср. Поволж.* в ПСНФ будут включены фразеологические материалы, собранные С. А. Мызниковым на территории Чувашии и не имеющие образных параллелей в других регионах. Представим их в макетах словарных статей, подготовленных для ПСНФ:

(Картошка) **как из курня.** *Ср. Поволж.* О свежей картошке. < **Курень** – яма, место, где хранится картофель [7, 336-337].

(Гриб) **как лягушонок.** *Ум. Ср. Поволж.* О скользком, упругом сваренном грибе [7, 362].

Резать как ножами. *Ср. Поволж.* Об острых, режущих какую-л. поверхность льдинках [7, 279].

В пальце. *Ср. Поволж.* То же, что **в палец** (толщиной, шириной) [7, 271].

Источником чувашских материалов для ПСНФ станет и Словарь русских

народных говоров (СРНГ) [11], где фразеологизмы, функционирующие в том числе на территории Чувашии, даются с более точной географической привязкой:

КУФТА * Закуфаться (нарядиться) как куфта. *Волго-Камье, г. Чебоксары, Приволж., Казан. Неодобр.* Об излишне тепло укутавшейся женщине. < **Куфта** – 1. Связка льняных мочек (пучков кудели, скручиваемых в нить для прядения), горсть чёсаного льна, повесма. 2. Пучок соломы. 3. Рыболовная снасть конической формы, сплетённая из прутьев, верша. 4. Пушистая верхушка хвойного дерева. < ... > Ср. **куфаться** – закутываться во что-л. [11, т. 10, 186; 11, т. 16, 181].

Фразеологизмы, зафиксированные на сопредельных с Чувашией территориях, запечатлели в своей внутренней форме интересные с историко-культурной точки зрения факты межэтнического взаимодействия. Культурный фон фразеологизма в таких случаях раскрывает его толкование, а этимологический комментарий к отдельным компонентам, построенный с использованием данных словаря М. Фасмера [12], вводит информацию и о межъязыковых контактах, результатом которых становится лексическое заимствование:

КОКУР * Обирать (собирать) кокуры. *Казан. (1849).* Выезжать в районы проживания чувашей и черемисов с целью заработать денег гаданием на картах и хлебных зернах (о русских женщинах) [11, т. 14, 104]. < **Кокур** – грош, мелкая монета; первоначально – две копейки, от марийского *kok* ‘два’ и *ur* ‘копейка’ [12, т. 2, 284].

Чувашский материал может быть полезен и при этимологизации фразеологизмов других регионов, например, псковского выражения *стоять булдырём* – ‘об одиноко, отдельно, в удалении стоящем человеке или предмете’. Слово *булдырь* широко распространено в народной речи в значении ‘небольшой дом, стоящий отдельно от других или на пустыре’. Помимо псковских говоров СРНГ приводит его фиксации на территории Тамбовской, Смоленской, Новгородской областей [11, т. 3, 270]. В сборнике пословиц XVII–XIX века П. К. Симони находим выражения: *Не называй килы пузырём, а боярских сеней булдырём* [9, 129], *Не ставь дворянских (дворянские) сеней булдырём (болдырём)* [9, 124]. В СРНГ читаем: *Не ставь сени булдырём, а ставь к избе* [11, т. 3, 270].

В ПСНФ псковский фразеологизм с компонентом *булдырь* получит историко-этимологический комментарий, отсылающий к точке зрения М. Фасмера, выводящего диалектное *булдырь* – ‘дом, стоящий на отшибе’ из чувашского *rəldər* – ‘навес на двух столбах, шалаш, летняя кухня’; *rəl* – ‘деревянный дымоход’ [12, т. 1, 238].

Как известно, фразеологическая номинация отличается своей избирательностью, ее объектом особенно часто становятся явления, оцениваемые отрицательно, производящие неприятное впечатление. Поэтому в местах ме-

жэтнических контактов нередко появляются фразеологизмы, неодобрительно характеризующие людей, говорящих с акцентом, плохо знающих неродной язык. Не стала исключением и территория русско-чувашского языкового взаимодействия, о чем также свидетельствует фразеологический материал, подготовленный для ПСНФ:

ПАКУША * Воротить на пакушу. *Казан.* (1848). *Неодобр.* Говорить плохо по-русски, с чувашским акцентом [11, т. 25, 162]. < **На пакушу** – шиворот-навыворот, наизнанку.

Шутливо-ироническое именование инородцев русскими именами – еще одна лингвосоциокультурная тенденция, отразившаяся во фразеологии. Так, в Толковом словаре В. И. Даля находим: *Всякий калмык Иван Иванович, а чувашин Василий Иванович* [2, 1367]. В сборник «Пословицы русского народа» В. И. Даль включает паремии с этим же шутливым антропонимом: *Чувашин – Василий Иванович* [1, 273]; – *Поп Васька дома? – А кто там? – Василий Иванович* (Василий Иванович - чуваш) [1, 272–273]. Все это дает основание включить в ПСНФ ставшее фразеологизмом выражение *Василий Иванович*.

Этнограф и писатель В. А. Сбоев в своих «Заметках о чувашах» [8] предлагает культурно-историческую версию происхождения этого фразеологизма-антропонима, которая будет использована при разработке лингвокультурологического комментария для словарной статьи:

Василий Иванович. *Народн. Шутл.-ирон.* О чуваше [1, 272–273]. < Согласно народному преданию, Митрополит Казанский, обращая чувашей в христианство, давал им свое светское имя – Василий, а отчество они якобы получали по имени его крестного отца – дьякона Ивана Афанасьева. В реальности же, скорее всего, эти имена выбирались как наиболее употребительные в русскоязычном социуме [8, 14].

Таким образом, фразеологические материалы русских говоров Чувашии, а также фразеологизмы других регионов, в культурно-историческом или языковом плане связанные с Чувашией и ее коренным населением, получают в «Полном словаре народной фразеологии» комплексную параметризацию, что позволит пользователям словаря сделать выводы об этнокультурной специфике фразеологизмов-регионализмов, установить межрегиональные ареалы образных выражений, выявить факты межкультурного и межъязыкового взаимодействия на уровне фразеологии.

Литература

1. Даль В. И. Пословицы русского народа. Изд. 3-е. В двух томах. – Т. 1. – М.: Художественная литература, 1984. – 382 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Изд. 3-е. В 4-х т. – Т. 4. – СПб. – М.: Т-во М. О. Вольф, 1909. – 1619 с.

3. Мокиенко В. М. Принципы Ларинской лексикографии в трехтомном Большом словаре пословиц, поговорок и сравнений русского языка // Вопросы лексикографии. – 2012. – № 1. – С. 70–84.
4. Мокиенко В. М. Русская народная фразеология в лексикографическом освещении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://phraseoseminar.slovo-spb.ru/proekt-rnf-17-18-01062.htm>
5. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских народных сравнений. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008. – 800 с.
6. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2013. – 784 с.
7. Мызников С. А. Русские говоры Среднего Поволжья. Чувашская Республика, Республика Марий Эл. – СПб.: Наука, 2005. – 640 с.
8. Сбоев В. А. Заметки о чувашах. – Чебоксары: Чуваш, кн. изд-во, 2004. – 142 с.
9. Симони П. К. Старинные сборники русских пословиц, поговорок, загадок и проч. XVII–XIX столетий. Вып. I–II. – СПб.: Императорская Академия Наук, 1899. – 216 с.
10. Словарь псковских пословиц и поговорок / Сост. В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – СПб.: Норинт, 2001. – 176 с.
11. Словарь русских народных говоров / Гл. ред. Ф. П. Филин, Ф. П. Сороколетов, С. А. Мызников. Вып. 1–49. – М.–Л.; СПб.: Наука, 1965–2016.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Под ред. Б. А. Ларина. Перевод с нем. и предисл. О. Н. Трубачева. В 4-х т. Изд. 2-е. – М.: Прогресс, 1986–1987.

Пахомова Светлана Ивановна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
для гуманитарных и естественных факультетов ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский
государственный университет», Санкт-Петербург, e-mail: russforeign416@gmail.ru

Pakhomova Svetlana Ivanovna,

PhD in Philology, Associate Professor of the Department for Russian language for Humanities
and Natural Sciences, St. Petersburg State University, St. Petersburg

**ОСОБЕННОСТИ И КОНЦЕПТ ПИСЬМА Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ
В РОМАНЕ «НОМЕР ОДИН, ИЛИ В САДАХ ДРУГИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ».
ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
НА ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ**

**FEATURES AND WRITING CONCEPT OF L. PETRUSHEVSKAYA
IN THE NOVEL “NUMBER ONE, OR IN THE GARDENS
OF OTHER OPPORTUNITIES”. IMPACT OF COMPUTER TECHNOLO-
GIES ON ARTISTIC TEXT**

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы особенностей письма в романе и возможности влияния компьютерных технологий на концепт романа.

Annotation: The article deals with the peculiarities of writing in the novel and the possibility of the influence of computer technology on the concept of the novel.

Ключевые слова: концепт, унификация названия, структура текста, компьютерные технологии.

Keywords: concept, name unification, text structure, computer technology.

Первый роман Людмилы Петрушевской «Номер Один, или в Садах других возможностей», бесспорно являет собой сложное произведение. Автор совершенно неожиданным образом показал читателю сочетание привычного жесткого изображения необустроенного и грязного быта с откровенной мистикой и фантастикой, с трудом уловимыми границами между ними, выстроив структуру текста так, что он скорее напоминает визуальный код компьютерной игры.

Мир, предстающий перед читателем в «мистическом триллере» [1] Петрушевской, причудлив, загадочен, а порой абсолютно иррационален и ускользает от понимания. Некоторые события, являющиеся ключевыми элементами фабулы, пересказываются много раз по-разному, причем определить истинный вариант крайне сложно ввиду отсутствия аутентичной инстанции повествования. Так, например, основной персонаж, который именуется в повествовании Номером Один, многократно возвращается к эпизоду убийства своего коллеги Юры Кухарева (Куха). По первоначальной версии Номера Один, он имел намерение зарезать приятеля, но абсолютно непричастен к преступлению. Затем герой признается в убийстве, но мотивирует его целым рядом гнусностей Куха и к тому же необходимостью защитить собственную жизнь. Наконец навязчивые возвращения к эпизоду исчезновения Куха получают объяснение: мотивы, которыми он руководствовался, убивая друга, далеки от тех, которые он так навязчиво педальировал даже наедине с собой. Это происходит уже после смерти Номера Один, когда тот перевоплощается в своего убийцу. Как подчеркивает Петрушевская, полная откровенность невозможна для человека наедине – в ходе внутреннего монолога – срабатывают какие-то защитные механизмы, заставляющие Номера Один бесконечно оправдывать себя перед самим собой, вытесняя правду в бессознательное.

Характер Номера Один с самого начала обнаруживает амбивалентность. На первый взгляд, это типичный интеллеktуал-бессребреник, который становится невинной жертвой как более пробивных коллег (бывший сослуживец эмигрировал в США, прихватив с собой добытые и обработанные номером первым научные материалы), так и дельцов вроде директора.

Разумеется, у него обычный для героев Петрушевской «джентельменский» набор житейских и бытовых проблем: безденежье, жилье, доставшееся ценой размена квартиры родственников жены, горячо любимый ребенок-инвалид и т. д. Однако он очевидным образом что-то скрывает, рассказывая о случившемся в тайге, а потому его интеллигентское бескорыстие начинает вызывать у читателя сомнения.

Настойчиво акцентируются и мистические мотивы. Номер Один подчеркивает сверхъестественные возможности так называемых мамотов, жрецов народа энгти, способных заглядывать за смертную черту.

Так в мифологии народа энгти именуется человеческие существа, перешедшие роковую черту, отделяющую жизнь от смерти, но не согласившиеся уйти, спасти себя. Они становятся изгнанниками, изгоями, им нет места среди живых, ибо спасти в такой ситуации можно лишь тело, которое несет в себе злых духов. Для энгти нет ничего ужасней, чем превратиться в чучуну, такое существо, об этом свидетельствует молитва, произнесенная Номером Один.

Это все проявляется в длинном и путаном разговоре с директором, который завершается заключением сделки: Номер Один соглашается отнести по указанному директором адресу в городе Н. крупную сумму денег. В Городе Н. у Номера Один крадут деньги сообщники директора, герой преследует воров, при этом его на каком-то этапе убивают, после чего душа Номера Один переселяется в тело убийцы, профессионального бандита Валеры, который к этому времени сам был убит подельником. Читателю ясны основные элементы фабулы, тогда как все детали и подробности буквально тонут в мистическом тумане.

В любом случае основу содержания дальнейших компонентов романа составляет изображение странного существования души интеллектуала Номера Один и тела бандита и наркомана Валеры. Здесь бросается одна особенность, точно зафиксированная Латыниной: «Во всех религиях, где присутствует вера в переселение душ, первична именно душа, хотя она нередко забывает о своем прежнем воплощении. В переселении душ, устроенном Петрушевской, первично тело. Номер Один не просто ведет себя, как бандит Валера, а имеет сознание бандита» [2].

Такая трактовка сосуществования тела и души, при котором тело властно заявляет о себе и даже доминирует, вряд ли может удивить читателя, знакомого с творчеством Петрушевской, где материально-телесное начало, как правило, преобладает над духовно-интеллектуальными аспектами существования человека.

Внимательно читая роман «Номер Один ...», мы видим, что и до того, как душа главного героя вселилась в чужое и чуждое тело (а реалистическая логика уступила место логике фантастического триллера), его поступки в основном определяются воздействием бессознательного и лишь в очень слабой степени отрефлексированы и осмыслены им. Таким образом, метемпсихоз, изображение которого развёрнуто в романе, предстает при всей его экзотичности феноменом, не привносящим ничего нового в поведение людей.

Естественно, возникает вопрос о том, с какой целью Петрушевская обратилась к такой специфической теме, как переселение душ. Скорее всего интерес автора связан с решением формальных задач и носит преимущественно

игровой характер или, вполне возможно, существует версия о некой стилизации под В. Сорокина и пародия на В. Пелевина.

Несомненно, роман «Номер Один ...» и похож, и не похож на все, что Петрушевская писала до той поры. Так называемая «похожесть» не только в совпадении названия этого романа и одного из циклов старых рассказов, а в общем стиле повествования, мотивах, языке, а также в наложении друг на друга мистики и реальности, где трудно уловить границу между ними.

С другой стороны, в самом названии романа «Номер Один...» уже просматривается или угадывается некая унификация – «один из многих», «один из нас»... А сам роман открывает «другие возможности» прочтения.

Яснее проступает сама структура текста, который выстроен не как цельный словесный нарратив, а как визуальный код компьютерной игры. Речь, таким образом, пойдет о далеко не надуманной проблеме влияния компьютерных технологий на художественный текст.

Хотелось бы предложить тезис о том, что роман «Номер Один, или в Садах других возможностей» представляет собой своеобразный шифр, ключ к которому компьютерная игра, являющаяся не частным случаем проявления постмодернистской эстетики, а организующим началом, которое служит отправной точкой для расшифровки текстовой головоломки.

Хочется отметить, что уже с самого начала в романе задан концепт «компьютерная игра», воплощающий некоторые существенные законы построения текста и раскрывающий правила той игры, к которой приглашается читатель. Этот концепт представляет собой некую метафору постмодернистского мировосприятия. Для игры характерна повторяемость, вариативность, динамика, быстрая смена кадров. Стремительная смена кадров заставляет читателя постоянно балансировать на грани реального и нереального, виртуального.

В романе происходит размывание границы между игровой и неигровой реальностью, действует принцип тотальной относительности, происходит семиотизация действительности.

Мы еще раз убеждаемся, что «условно-игровое начало является еще одним важным качеством прозы Петрушевской». [3]

Все это и отличает построение романа Петрушевской «Номер Один, или в Садах других возможностей».

Литература

1. Латынина А. Глаз из нижнего мира // Новый мир. – 2004. – №10. – С. 132.
2. Прохорова Т. Г. Как сделан первый роман Л. Петрушевской // Вопросы литературы. – 2008. – №1. – С. 259.
3. Богданова О. В. Постмодернизм в контексте современной русской литературы. – Санкт-Петербург, 2004. – С. 382.

Рогалёва Елена Ивановна,

доктор филологических наук, профессор кафедры теории и методики гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»
г. Псков, e-mail: cambala2007@yandex.ru

Rogaleva Elena Ivanovna,

DrHab (philology), Professor of department of Theory and Methods of Humanitarian Education, Pskov State University

СКАЗОЧНЫЕ ПЕРСОНАЖИ ВО ФРАЗЕОГРАФИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FAIRYTALE CHARACTERS IN A PHRASEOGRAPHIC TEXT FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Аннотация: В статье представлены возможности включения сказочных персонажей в словарный текст фразеологического словаря для младших школьников.

Annotation: The article presents some ways of including fairytale characters in a text of a phraseological dictionary for primary school children.

Ключевые слова: фразеология, лексикография, сказочный герой, младший школьник, словарная статья.

Keywords: phraseology, lexicography, fairytale character, primary school pupil, entry.

Оптимизация восприятия словарного текста с учётом фактора адресата является первоочередной задачей учебной лексикографии, которая успешно решается во фразеографических проектах Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии ПсковГУ [4], [5], [6].

Реализация наших проектов базируется на подходе к словарю как к тексту, который относится к особому литературному жанру [1, 47], ведь учебный словарь это текст в широком смысле слова, создание которого является многоступенчатым процессом оформления некой идеи и проходит несколько этапов от замысла до воплощения, книгопечатного или электронного [2, 31].

Согласно нашей фразеографической концепции [3, 31] дискурсивный подход к конструированию словарного текста позволяет использовать этимологическую парафразу, посредством которой на базе научной версии происхождения фразеологизма конструируются вторичные тексты, интерпретирующие этимологическую версию применительно к условиям учебной коммуникации. Репрезентация процесса фразеомообразования адресату-ребенку осуществляется с помощью разных приемов, в том числе и текстоорганизующих, позволяющих в соответствии с общим тактическим замыслом составителя строить интерактивный фразеографический гипертекст в формате диалога «автор-адресат».

Одним из таких лексикографических приемов является использование сказочного персонажа-рассказчика, что позволяет усилить культурный фон словарного текста и обеспечить вхождение читателя в общий контекст русской культуры.

Так, во фразеологическом словаре «Сами с усами» [4] этимологическая информация вплетена в сюжетную линию истории, которую излагают такие сказочные персонажи, как лиса (словарная статья «Журавль в небе»), Иван-крестьянский сын («Доводить до белого каления»), горшочек каши из сказки братьев Grimm («Заваривать кашу»), Дюймовочка («Первая ласточка»), дед Мазай («Погнаться за двумя зайцами»), три медведя («Расхлебывать кашу»), герои сказки «Репка» («Тянуть канитель»).

Приведём фрагменты из некоторых фразеологических текстов.

«Доводить до белого каления (кого)»

<...> А сейчас мы с тобой переносимся в кузнечную мастерскую, понаблюдаем за интересной встречей двух известных тебе сказочных персонажей и вместе с ними сделаем вывод о происхождении фразеологизма *доводить до белого каления*.

– Ну да, я – кузнец. Здравствуй, Иван – крестьянский сын! Ты, наверное, волшебный меч-кладенец хочешь заказать?

Подожди немного. Сейчас успокоюсь и возьмусь за работу.

Это меня волк до белого каления довёл. Хочет, чтобы я ему горло перекорвал. Видите ли, ему нужно тоненьким голоском пропеть: «Козлятушки, ребяташки, отопритесь, отворитесь, ваша мама пришла, молочка принесла ...». Как будто мы не знаем, чем эта песенка в сказке заканчивается! Вот негодяй-то! Маленьких обманывать! Ну, это же надо – так человека из себя вывести! Ещё раз придёт – я его на железную цепь посажу. Пусть мою кузницу охраняет.

Всё. Работаю над собой: вдох-выдох, вдох-выдох. Это дыхательная гимнастика. Она помогает справиться с раздражением.

Итак, Ванюша, приступаю к выполнению твоего заказа. Чтобы меч получился очень прочным, нужно сначала в специальной печи сильно разогреть металл. Смотри, как при нагревании меняется его цвет: 550° градусов – тёмно-коричневый, 680° – тёмно-красный, 770° – вишнёвый, 900° – ярко-красный, 1000° – жёлтый, 1300° – белый. Раскалив металл добела, я огромными щипцами кладу его на наковальню. Металл, разогретый (доведенный) до белого каления, – мягкий. Ударяя по нему молотом, я придаю мечу нужную форму и размер.

- Спасибо тебе, кузнец Вакула.

- За что мне спасибо-то? Ведь твой меч-кладенец ещё не готов.

- А за историю происхождения фразеологизма.

- Интересно, и когда же это я успел тебе рассказать? Ну-ка, ну-ка:

Выражение *доводить до белого каления* пришло из речи кузнецов. Оно основано на сравнении разгневанного человека с раскаленным металлом, цвет которого меняется по мере нагревания: от темно-коричневого до белого.

Ну да, всё правильно. А тебя-то, Ванюша, Змей Горыныч, наверное, частенько доводит до белого каления? Только ты ему голову отрубишь, так у него сразу новая вырастает! Ну, с мечом-кладенцом такой номер не пройдет! Вот, возьми. А Змею от меня привет. Если захочет шлемы заказать сразу на все свои головы – пусть обращается <...> [4, 34-35].

«Журавль в небе»

<...> Вот уж кого ты, наверно, никак не ожидал встретить в этой словарной статье, так это лису, у которой с журавлем как-то не сложилась дружба. Но историю происхождения фразеологизма *журавль в небе* лиса хорошо изучила. Может, когда-нибудь это поможет ей подружиться с журавлем.

Вот она, идет тебе навстречу:

– Ищешь журавля? А я-то тут причём? Думаешь, раз я лиса, то обязательно его съесть должна? Да я, может, специально в эту словарную статью пришла, чтобы перед журавлём извиниться. Ну да, за ту кашу, размазанную по тарелке. Хотела пошутить, да как-то не очень смешно получилось. А ведь могли бы дружить!

Теперь мне, видно, журавля уже не дожидаться. Ведь это редкая перелетная птица. Диковинка! Мне даже не верится, что с ним вот так разговаривала, как с тобой сейчас! Правда, это в сказке было, но помню очень хорошо: большая птица с длинным прямым клювом, длинными ногами, длинной шеей. Вежливый такой, всё курлыкал мне о чем-то. Вот только фотография от нашей встречи и осталась.

А в природе журавлей сейчас так мало, что большинство их видов занесли в Красную книгу. (В этой книге перечислены те животные и растения, которые взяты под охрану государством).

Ну, что ты опять так подозрительно на меня смотришь? Не ела я твоего журавля, не ела! А пёрышки рядом валяются – так это синицы обронили. Вон их сколько здесь! Синица – это небольшая, очень подвижная птичка с коротким клювом, довольно длинным хвостом и мягким пестрым оперением.

Зимой синица часто встречается у человеческого жилья. А вот и кормушка. Вы с друзьями повесили? Вот молодцы-то!

Зачем я это тебе рассказываю? Да пока я здесь журавля дожидалась, успела историю фразеологизма *журавль в небе* изучить. Оказывается, происхождение этого оборота связано с двумя птицами: журавлём и синицей.

Журавль – большая, диковинная, редко встречающаяся человеку птица, а птичка-синичка – маленькая, неприметная, шустрая, живущая рядом с чело-

веком. Может быть, тебе приходилось слышать русскую пословицу, в которой эти птицы противопоставлены – *лучше синица в руке, чем журавль в небе?* Смысл пословицы – «лучше иметь хоть немного, но сейчас, чем ждать лучшего или большего, которое тебе ещё не принадлежит и неизвестно, будет ли принадлежать». Отсюда и фразеологизм *журавль в небе*. Он означает несбыточную мечту, то, что никогда не может осуществиться.

А я тебе сейчас про свою несбыточную мечту расскажу. Только ты не смейся. В космос я хочу слетать! Пришла как-то на космодром и говорю: «Собаки Белка и Стрелка летали? Летали! А я, лиса, чем хуже? Тоже хочу!». А мне в ответ: «Лисонька, а журавля в небе ты не хочешь?». Вот я и подумала, что они мне мои старые грехи вспоминают. Прибежала в эту словарную статью перед журавлем извиняться, а *журавль в небе* фразеологизмом оказался! Ну, ничего! Такие, как я – не отступают! Скоро ты про меня ещё услышишь! <...> [4, 38-39].

«Расхлёбывать кашу»

<...> Это Машенька. Она любит ходить в гости к трём медведям, когда их нет дома. Там она берёт большую ложку и **хлеба**ет из большой чашки. Средней ложкой **хлеба**ет из средней чашки. Маленькой ложечкой ест самую вкусную **похлёбку** из Мишуткиной чашечки. Затем поспит немножко и возвращается домой.

Медведи приходят домой голодные, и каждый из них начинает возмущаться: «Кто **хлеб**ал из моей чашки и все **выхлеб**ал?».

Обычно было так. А сегодня вышло вот как.

Большой медведь взял свою чашку, взглянул и заревел страшным голосом:

– Кто **хлеб**ал из моей чашки и съел мою кашу?

Мишутка тоже возмутился:

– Кто **хлеб**ал из моей чашки и съел мою кашку?

– Успокойтесь, – сказала мама-медведица. – Никто не **хлеб**ал из ваших чашек, потому что в них не было каши: я её сегодня не варила.

(Смешной рисунок: медведи (папа и медвежонок) сидят с пустыми тарелками и бьют ложками по столу. Мама-медведиха им показывает листок, где написано: боремся с лишним весом).

Да, смешно. А главное, с пользой для нашего фразеологического исследования. В этой сказке на новый лад часто встречаются слова *хлеба*ть, *похлёбка*, *выхлеба*ть. Однокоренное просторечное слово *расхлёбывать* «съесть жидкую пищу» мы встречаем и в составе фразеологизма *расхлёбывать кашу*. Он возник на базе известной пословицы: *Сам кашу заварил, сам её и расхлёбывай* – «сам начал какое-то сложное, запутанное или неприятное дело – сам должен отвечать и за его последствия». А если ты не помнишь, почему

каша во фразеологизмах символизирует непростое, хлопотное дело, перечитай словарную статью «Заваривать кашу» <...> [4, 131].

«Первая ласточка»

<...> Узнаёшь нашу гостью? Ну, конечно, это она – Дюймовочка из сказки Г. Х. Андерсена. К ней вот-вот должна прилететь подруга – ласточка. Давай подождем ее вместе. А пока Дюймовочка расскажет тебе о фразеологизме, в состав которого входит название этой птички.

У ласточки, одной из любимых птиц русского и других народов, удивительная судьба! Хотя первыми с зимовки возвращаются грачи, чибисы, чайки, утки, скворцы и жаворонки, на Руси верили, что именно ласточка приносит из-за моря золотые ключи, которыми открывает весну и закрывает зиму. Считается, что цвет чёрных и белых перьев ласточки означает переход от мрака зимы к свету весны. «Кви-вить, кви-вить!» - Первая ласточка прилетела, весну с собой принесла!

Поэтому и первый признак приятных перемен, приближения чего-то радостного стали называть *первой ласточкой*.

Но это еще не всё. Крот, от свадьбы с которым меня спасла моя ласточка, любил повторять пословицу: *Первая ласточка весны не делает*, то есть «не стоит торопиться с поспешными выводами». А древнегреческий баснописец Эзоп сочинил басню о юноше, который продал свой единственный плащ, когда увидел первую ласточку – он решил, что наступила весна и теплая одежда ему больше не нужна. Но ударили морозы, ласточка погибла, и юноше стало ясно, что он зря поторопился.

Ну вот, Дюймовочка с ласточкой полетели своих друзей проведать, а ты пока полистай наш спортивно-фразеологический журнал:

Кощей Бессмертный решил накачать мышцы и прославиться в мире спорта. После усиленных тренировок он, наконец, поднял штангу весом 25 кг. Это первая ласточка его будущих побед в тяжелой атлетике!

На сказочном чемпионате по стрельбе из лука третье место занял Иван-царевич. Его новый тренер Царевна-лягушка сказала в интервью нашему корреспонденту: «Бронзовая медаль Ивана-Царевича – первая ласточка наших успехов. Я уверена, что через год Иван станет чемпионом Тридевятого Царства-Тридесятого Государства» <...> [4, 117-118].

Как показал наш опыт, введение во фразеографический текст сказочных персонажей-рассказчиков повышает мотивацию ребенка к освоению материала словарной статьи, в результате чего расширяется фразеологический запас юного читателя, а объем его фоновых знаний пополняется новой информацией об истории и культуре страны, включенной в этимологическую парафразу.

Литература

1. Бушуй Т. А. Основы современной теории контрастивной фразеологии // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2010. – № 29. Вып. 47. – С.47-52.
2. Григорович Л. А. Учебный словарь: от замысла к воплощению // Русская речь. – 2011. – № 4. – С. 31-36.
3. Роголёва Е.И. Современная учебная фразеология: теория и практика. – Псков: ООО ЛОГОС Плюс, 2014. – 344 с.
4. Роголёва Е.И., Никитина Т.Г. Сами с усами. Весёлый фразеологический словарь. – М.: Издательский Дом Мещерякова, 2018. – 192 с.
5. Роголёва Е.И., Никитина Т.Г. Ума палата. Детский фразеологический словарь. – Москва: Издательский Дом Мещерякова, 2017. – 160 с.
6. Роголёва Е.И., Никитина Т.Г. Фразеологический словарь: Занимательные этимологические истории для. – М.: ВАКО, 2017. – 96 с.

Трофимова Юлия Михайловна,

доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет им. Н.П. Огарева», г. Саранск, e-mail: primavera49@list.ru

Trofimova Yulia Mikhailovna,

Doctor of Philology, Professor of the Department of English Philology
Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ И ИХ ФИКСАЦИЯ В ЯЗЫКОВЫХ ФОРМАХ КАК РЕАЛИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

NATIONAL AND CULTURAL DISTINCTIONS REFLECTED IN LANGUAGE FORMS AS A REALIA OF FICTION TRANSLATION

Аннотация: В статье на базе художественного перевода рассматриваются отсутствующие в оригинале сравнительные конструкции, которые комментируются как национально-культурное явление, детерминированное менталитетом принимающей лингвокультуры.

Annotation: The article deals with fiction translation simile constructions which are missing in the original text but may be commented on as a phenomenon determined by the translator's linguocultural mentality.

Ключевые слова: сравнение, художественный перевод, культура, национальный менталитет, языковой менталитет.

Keywords: simile, fiction translation, culture, national mentality, language mentality.

В современной лингвистике, для которой характерен исключительный интерес к самым разным аспектам межкультурного взаимодействия, перевод

текста рассматривается как вид межкультурной коммуникации [5]. Именно с этих позиций наиболее адекватно воспринимается характер лингвистического элемента текста, мотивированность которого культурным контекстом имеет самое разнообразное проявление. Как известно, основной переводческий закон гласит, что переведенный текст должен звучать так, как будто бы он изначально был написан на переводящем языке. В этом смысле особый интерес вызывает диктат переводящего языка, не позволяющий воспроизводить буквально лексико-грамматические явления исходного текста в силу того, что таковые по тем или иным причинам нарушают естественную вербализацию на языке перевода. Межкультурный аспект коммуникации в этом случае следует представить в виде трех составляющих: культура, язык (а также речь как культурно-дискурсивная среда) и менталитет (ментальность). Иногда ментальность и менталитет отождествляются, но чаще дифференцируются. Здесь же важно подчеркнуть, что менталитет характеризуется как глубинная структура культуры, в диапазоне которой выработан целый ряд понятий, в числе которых существенные для темы данной статьи понятия «национальный менталитет» [2] и «языковой менталитет» [4].

Национальным менталитетом были названы глубинные структуры культуры, складывающиеся на протяжении длительного времени и определяющие типологическое, как национально-этническое, так и эпохально-историческое своеобразие цивилизации [2, 197]. В этом русле языковой менталитет может быть охарактеризован как трудно определимый, но интуитивно ощущаемый каждым из нас феномен этноспецифичного способа отношения к миру, этноспецифичной реакции на мир, имеющих главным образом языковую природу [4, 22-23].

Настоящая статья имеет целью проследить на материале перевода текста О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» на русский и французский языки ментальные структуры, реализующиеся в характерной вербальной форме, усвоенной названными языками. В центре внимания оказывается специфический способ воспроизведения сравнительных конструкций, присущий английской, французской и русской лингвокультурам. Свойственная им этноспецифичная реакция на мир, закрепленная в языковых формах, вскрывает особые нюансы в вербализации тождественной информации. С этой точки зрения нелишне будет заметить, что в одной из работ сравнение было рассмотрено именно как отражение менталитета нации [6, 56].

Суммируя изложенные выше теоретические основания статьи, будем рассматривать английскую, русскую и французскую версии передачи сравнений как обусловленные национальным менталитетом трех народов и укорененные в их сознании настолько, что диктат их языков обрел этноспецифический способ выражения сравнений. Важно учесть при этом, что перевод сравнений имеет дело с

текстовыми величинами, которые в целом своем составе как единицы текста обычно не рассматриваются, уступая приоритет лексико-семантическим явлениям. Однако о текстовых структурах можно сказать то же самое, что и о грамматическом строе языка, который, по замечанию Гумбольдта, наиболее точно отражает менталитет нации, ибо он ближе всего к мышлению [3, 345].

Самым примечательным случаем можно назвать то, что в русский перевод при помощи сравнительного союза *как* вводится сравнение, которого нет в английском оригинале. Иногда оно появляется во французской версии, но, как правило, отсутствует и там: (англ.) *the gleam of the honey-sweet and honey-coloured blossoms of a laburnum*; (рус.) куст раkitника – его золотые и душистые, как мед, цветы жарко пылали на солнце; (франц.) *le rayonnement des douces fleurs couleur de miel d'un aubour*.

Английский оригинал и французский вариант фиксируют с различной степенью метафоризации только цветовой оттенок цветов раkitника: англ. *the honey-sweet and honey-coloured blossoms* «буквально: медовосладкие и медовоцветные соцветия», французская версия выглядит еще проще: *des douces fleurs couleur de miel* «сладкие цветы цвета меда».

То же самое явление фиксируется и в следующем примере: (англ.) *that great, honey-coloured moon that hangs in the dusky air*; (рус.) большая, желтая, как мед, луна плывет в сумеречном небе; (франц.) *Cette large lune couleur de miel qui monte dans le ciel sombre*. В английской и французской версиях здесь вновь имеет место простая констатация цвета: англ. *honey-coloured moon* «медовоцветная луна» и франц. *lune couleur de miel* «луна цвета меда».

Этот прием отмечается и в случае скрытого сравнения, заключенного в словообразовательной структуре английского прилагательного со вторым компонентом *like*, в русском переводе сравнение выражено привычной конструкцией через союз *как*: (англ.) *His cool, white, flowerlike hands*; (рус.) Даже руки его, прохладные, белые и нежные, как цветы; (франц.) *Ses mains memes, ses mains fraiches et blanches, pareilles a des fleurs*.

Английское прилагательное *flowerlike* напоминает русские прилагательные типа *громopodobный, правдоподобный, женopodobный, мужеподобный, ангелopodobный* и т.д., у которых второй компонент несет в себе элемент сравнения. Однако конструкция **цветopodobные руки* не соответствует русскому языковому менталитету, а также, по всей вероятности, и французскому, на языке которого сравнение передано в другом лексическом выражении *pareilles a des fleurs* «подобные цветам».

Следующий пример с лексемой *flowerlike* дополняет первый: (англ.) *Her flowerlike lips*; (рус.) Ее губы, нежные, как цветочные лепестки; (франц.) *Ses lивres en fleurs*. В обоих случаях русский переводчик вводит в текст дополни-

тельную сему через прилагательное *нежный*, поскольку иначе образ рук и губ, сравниваемых с цветами, не находит отражения в русском менталитете. Не исключено, однако, что в исходной лингвокультуре предполагалась сема «красивый, как цветы».

Аналогичная ситуация со следующим примером, где в оригинале использовано прилагательное той же структуры: *reedlike* «подобный тростнику»: (англ.) *the black hands of jealousy have crushed her reedlike throat*; (рус.) черные руки ревности сжимали ее тонкую, как тростник, шейку; (франц.) *les mains noires de la jalousie йtreignaient sa gorge frkle comme un roseau*. Здесь потребовалась сема *тонкий*, во французском варианте *frkle* «слабый, хрупкий». Примечательно, что для английского языкового менталитета такого уточнения не требуется.

Метафора оригинала передана в русском варианте также через сравнение: (англ.) *watched him with her vague forget-me-not eyes*; (рус.) смотрела на Дориана своими бегаящими, голубыми, как незабудки, глазами; (франц.) *et le regardait de ses yeux de myosotis*.

Можно выстроить типологию таких переводов, когда в русском неизбежно появляется сравнительная конструкция, выраженная при помощи союза *как*, в то время как в других версиях нет даже намека на сравнение. Приводимый ниже пример использования сравнительной конструкции представляется самым специфическим в том смысле, что сравнение в таком контексте совершенно факультативно и появляется только в силу особенностей русского языкового менталитета: (англ.) *would not ...listen to those subtle poisonous theories*; (рус.) не слушать его опасных, как тонкий яд, речей; (франц.) *les subtiles thйories empoisonnйes*. Французский перевод буквально следует за английским оригиналом: «изошренные ядовитые теории».

Такой же тип иллюстрируется следующим примером: (англ.) *He turned and looked at Dorian Gray with the eyes of a sick man*; (рус.) Холлуорд обернулся к Дориану и посмотрел на него, как безумный; (франц.) *Il se retourna, regardant Dorian avec les yeux d'un fou*. Фрагменты англ. *with the eyes of a sick man* и франц. *avec les yeux d'un fou*, буквально означающие «глазами безумного» не вписывается в русский языковой менталитет.

Этот же тип возможен в другой разновидности, где наличие нескольких определений упрощается в русском тексте через сравнительную конструкцию: (англ.) *Veil after veil of thin dusky gauze is lifted*; (рус.) Одна за другой поднимаются легкие, как вуаль, завесы мрака; (франц.) *Des voiles et des voiles de fine gaze sombre se livent*. Фразы англ. *thin dusky gauze* и франц. *fine gaze somber* структурно идентичны, они могут быть переведены как «тонкая сумеречная (ажурная) ткань», и не уточняются сравнением.

В другом случае английское прилагательное, образованное от двух основ, также передается в русском переводе через сравнение, хотя возможен и буквальный вариант «винно-желтые топазы»: (англ.) *rose-pink and wine-yellow topazes*; (рус.) густо-розовые и золотистые, как вино, топазы; (франц.) *les topazes rosés et jaunes*.

Другой тип может быть выявлен тогда, когда в английском тексте имеется какое-либо слово, предрасполагающее переводчика к сравнению (например, *blindly* – наречие от *blind* «слепой»): (англ.) *Her little hands stretched blindly out*; (рус.) Она, как слепая, протянула вперед руки; (франц.) *ses petites mains se tendirent comme celles d'un aveugle*. Французский текст, однако, как и русский, не обходится без сравнения, введенного при помощи *comme*, полного аналога русского *как*.

К этому типу можно отнести и перевод через сравнение при передаче признака объекта: (англ.) *the leafless trees shook their black iron branches*; (рус.) голые деревья закачали черными, как чугу́н, сучьями; (франц.) *les arbres dénudés entrechoquaient leurs branches rouillées* (буквально англ. *black iron branches* означает «чугунные ветки»).

Самым примечательным типом можно назвать тот случай, когда русский и французский переводы, исходя из английского текста, в котором отсутствует сравнение, начинают совпадать в использовании сравнительной конструкции: (англ.) *the burning logs with their frostlike ashes and their throbbing cores of flame*; (рус.) Языки пламени метались среди белого, как иней, пепла; (франц.) *les bûches embrasées aux cendres blanches comme givre et la palpitation des flammes*.

Фрагмент англ. *frostlike ashes*, означающий буквально *«морозоподобная зола» воспроизводится в обоих переводах с уточнением семы *белый*: франц. *cendres blanches comme givre* «зола белая, как иней».

Следующий тип иллюстрирует выбор русским языком привычного устойчивого сравнения:

1. (англ.) *His hands were curiously cold*; (рус.) Руки его были холодны, как лед; (франц.) *ses mains étrangement froides* (ср. англ. *curiously cold* «любопытно холодны», франц. *étrangement froides* «странно холодны»).

2. (англ.) *His coal-black hair and dark eyebrows*; (рус.) его черные как смоль волосы и темные брови; (франц.) *le noir accuse de ses cheveux et de ses sourcils* (ср. англ. *coal-black hair* «угольно-черные волосы», франц. *le noir accuse de ses cheveux* «выраженная чернота его волос»).

3. (англ.) *his face became ghastly pale*; (рус.) он побледнел как смерть; (франц.) *une pâleur affreuse décomposait ses traits* (ср. англ. *became ghastly pale* «стал страшно бледным», франц. «ужасная бледность исказила его черты»).

Не вызывает сомнения тот факт, что русские переводы, запечатленные в названном тексте, могли иметь и другие языковые реализации, но только в изолированном воплощении. Текст же всегда накладывает свои ограничения, обусловленные массой фактов: стилистическими соображениями, контекстным окружением и т.д. По этой причине состоявшийся при помощи сравнений русский перевод некоторых фрагментов английского текста, не содержащих сравнительных конструкций, может быть квалифицирован как обусловленный русским языковым менталитетом и воспринят как межкультурный феномен. Теоретическое основание рассматриваемого вопроса (диктат языка) можно также осветить с позиций когнитивно-семиологического подхода лингвокультурологии, изучающей вербальные механизмы организации, обработки, хранения и передачи культурно значимой информации в функциональном единстве языка и речи [1, 106].

В заключение можно заметить, что особое тяготение русского языка к сравнительному союзу *как* при выражении внеязыковой информации следует рассматривать как свойственную ему культурно-языковую черту.

Источники примеров

1. Портрет Дориана Грея. [Электронный ресурс] – Режим доступа: rubook.org/book.php?book=159957 (переводчик не указан).
2. The Picture of Dorian Gray by Oscar Wilde [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.learnlibrary.com/dorian-gray/index.htm> .
3. Oscar Wilde. Le Portrait de Dorian Gray [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.crdp-strasbourg.fr/je_lis_libre/livres/Wilde_LePortraitDeDorianGray.pdf (переводчик не указан).

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие / Н.Ф. Алефиренко. – 5-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 288 с.
2. Белашова В.В. Менталитет как глубинная структура культуры // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2017. – №04-2. – С. 196–198.
3. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по языкознанию. – М., Прогресс, 1984. – 400 с.
4. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие / Т. Б. Радбиль. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 328 с.
5. Раджабова Г. С., Магомедова Х. М. Перевод как вид межкультурной коммуникации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № S15. – С. 36–40.
6. Рахимова А. Р. Устойчивые сравнения русского языка как отражение менталитета нации // Филология и культура. PHILOLOGY AND CULTURE. – 2016. – №4(46). – С. 53–56.

Ханинова Римма Михайловна,

кандидат филологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник
отдела монгольской филологии ФГБУН «Калмыцкий научный центр РАН», г. Элиста,
e-mail: khaninova@bk.ru

Khaninova Rimma Mikhailovna,

Candidate of Philological sciences, Associate Professor, Leading Researcher,
Department of Mongolian Philology, Kalmyk Scientific Center of the RAS, Elista

ЖАНР БАСНИ В ПОЭЗИИ МИХАИЛА ХОНИНОВА

THE GENRE OF FABLE IN THE POETRY BY MIKHAIL KHONINOV

Аннотация: В статье рассмотрен жанр басни в поэзии калмыцкого поэта Михаила Хонинова, прежде всего на примере первого цикла «Такие люди тоже бывают» конца 1950-х годов. Его басня близка национальному фольклору, направлена против социальных злоупотреблений и человеческих недостатков, имеет стихотворную форму, являет портретную галерею, жанровые сценки, разговорную речь персонажей.

Annotation: There is regarded a genre of fable in the poetry by Mikhail Khoninov, a Kalmyk poet. «Such people do exist» the first cycle of the late 1950s is taken into consideration. His fable is close to the national folklore and directed against social abuse and human vices. It is written in poetic form and depicts portrait gallery, genre scenes and informal conversation of the characters.

Ключевые слова: жанр, калмыцкая басня, сюжет, портретная галерея, социальная сатира.

Keywords: genre, Kalmyk fable, plot, portrait gallery, social satire.

Как заимствованный жанр басня появилась в калмыцкой поэзии в 1930-е гг. Будучи одной из трудных жанровых форм, она не была освоена всеми калмыцкими поэтами. Чтобы писать басню, автору необходимо обладать и чувством юмора, и сатирическим взглядом на окружающую действительность, остроумием, иронией, сарказмом. Первые басни 1930-х гг. в творчестве Муутла Эрдниева (1914 – 1942), Хасыра Сян-Белгина (1919 – 1980) отмечены близостью к национальному фольклору, что отразилось в названии, эпиграфе, сюжете, персонажах, стиле: «Керсү меклэ» («Прозорливая лягушка»), «Ус үзлго – һосан тээлдго» («Не видя воды – не снимают сапоги») [1, 263–264], «Темэн яман хойр» («Верблюды и козел») [2, 121–126], «Зан Чон хойр» («Слон и Волк») [3, 61–65].

Возрождение жанра пришлось на конец 1950-х годов после длительного перерыва, вызванного войной и ссылкой калмыцкого народа. Басня появилась и в поэзии Давида Кугультинова (1922 – 2006), Михаила Хонинова (1919 – 1981), Тимофея Бембеева (1930 – 2003), в первых их сборниках начала 1960-х гг.: «Жирһл» («Жизнь») [4], «Байрин дуд» («Песни радости») [5], «Зөөр» («Сокровище») [6], «Цагин айс» («Мелодия времени») [7]. Три басни Кугуль-

тинова, цикл басен Хонинова, 12 басен Бембеева продемонстрировали проблемно-тематический диапазон, политическую и социальную сатиру, критику человеческих недостатков и пороков (пьянство, азартные игры, погоня за модой, игнорирование родного языка, воровство и т. д.).

Развитие калмыцкой басни продолжилось в 1960–1970-е гг., но это не сказалось на интенсивности и количестве произведений: судя по тому, что не выходили отдельные авторские сборники басен, поэты, например, Х. Сян-Белгин, М. Хонинов и Т. Бембеев переиздавали свои басни в новых книгах с некоторым их добавлением. На русский язык большинство басен до сих пор не переведено. Лишь у М. Хонинова вышли две сатирические книжки в библиотечке журнала «Крокодил», но и они не были выдержаны в жанровом отношении, помимо басен были и двустишия, четверостишия, сатиры и др. («Хавал-бахвал», 1973) [8], «Как я был конокрадом», 1979) [9].

Басни печатались на страницах республиканской газеты «Хальмг үнн» («Калмыцкая правда»), альманаха/журнала «Теегин герл» («Свет в степи»).

С начала 1980-х гг. внимание поэтов к этому жанру уменьшилось по разным причинам: ориентация на другие роды и жанры литературы, уход из жизни прежних баснописцев.

Свои басни авторы обозначали по-разному: «тежг» (иносказание, аллегория), «шүвтр үг» (острое слово), «шүвтр бадгуд» (колкие куплеты) или русским термином «басня», или вообще не маркировали.

Авторы калмыцкой басни с самого начала обратились и к русской классической литературе, к басенной традиции И. А. Крылова. Европейское (Эзоп, Ж. де Лафонтен) или индийское («Панчатантра») влияние было менее ощутимо. Все калмыцкие баснописцы использовали стихотворную форму (чаще строфическую). Этот жанр калмыцкой литературы мало исследован до сих пор.

К басне Михаил Хонинов проявлял интерес на протяжении всего творческого пути, публикуя в местной печати, в авторских книгах, в русском переводе в журнале «Крокодил». Рассмотрим подробнее первые образцы его басни.

В первую книгу «Байрин дуд» («Песни радости», 1960) вошел басенный цикл «Иим улс бас бээнэ» («Такие люди тоже бывают»). Это шесть стихотворений, обозначенных римскими цифрами и названиями: I. Кееһэ күүкн. II. Эркнч залу. III. Көзрч күн. IV. Залхун хаалһ. V. Хальмг дүрт. VI. Хулха – аштнь бэргднэ [5, 99–109]. Первые три басни рисуют портреты модницы, пьяницы, картежника, что явствует из названий: «Модница», «Пьяница», «Картежник». Четвертая басня «Дорога лентяя» бичует нерадивого труженика по имени Босха, пятая «На внешность калмык» – незнание родного языка, шестая «Вор всегда будет пойман» – воровство колхозного добра. Все они написаны в конце 1950-х гг., лишь одна басня была напечатана в газете «Хальмг үнн» [10, 3].

Портретная галерея открывается басней о моднице-бездельнице, проводящей время в праздности и поиске женихов. Обрисовав такую болезнь девушки, автор пытается найти лекарство у врача. Причину болезни видит в том, что она росла в чрезмерной родительской ласке, не утруждая свой ум знаниями, пренебрегая учебой, избегая работы. Моральный вывод баснописца прямолинеен: «Күргд гедрнэ, / Күүкн ээдрнэ, / Бүшмүд саглрхш, / Бүрүл тасрхш...» [5, 100]. Смысловой перевод: «Женихи теряются, девушка киснет, платье не развеивается, сумерки не кончаются...». Две метафоры (девушка киснет, сумерки не кончаются) взаимосвязаны: такая модная бездельница никому не нужна, а образ пустой жизни ее не меняется.

Портрет пьяницы традиционен: бездельник, отказывающийся работать, но любящий участвовать в свадьбах, сватовстве, браниться, драться, доводящий жену до слез. Но автор дает шанс своему персонажу, считая, что у каждого есть выбор: «Алдрсн деесншц цуцгдна, / Андрж селэндэн һарна, / Ааль ормдан күцгднэ, / Ашнь толһад ирнэ» [5, 102]. Метафорически это обыгрывается образом упавшей веревки, в итоге все становится на свои места, пьяница приходит к нужному выводу.

У картежника в третьей басне свои резоны. Когда ему говорят выходить на работу, он находит в себе вдоволь страданий, когда его приглашают поиграть в карты, он идет впереди всех. Он постоянно проигрывает, занимает в долг, но не находит в себе сил отказаться от пагубной привычки. Сидит на чае без молока, беспокоится, рвет себе волосы на голове. На вопрос, кто в этом виноват, слышит в ответ: «Кезлин күрл шуурхла, / Күүнэс өгйэлдгчн уурхла, / Һартн көдлмш эмдрх, / Гертэн цээчн зандрх» [5, 103]. Дословно: «Когда червовый король порвется, / Когда люди перестанут одалживать, / Тогда в твоих руках работа оживится, / А дома чай будет крепким». Воспользуется ли картежник добрым советом неизвестно, но нравоучительный аспект произведения очевиден.

Четвертая басня по сравнению с предыдущими баснями насыщена диалогами. Лентяя, посвящающего все время чаепитию и сну, товарищи по бригаде пытаются научить уму-разуму, отговаривается болезнью, курит без устали. На все поручения понести вместе со всеми столб, разрезать доску, настелить крышу у него есть отговорки: то спина болит, то запястье ломит, то голова кружится. Бригада готова гнать бездельника, но он постоянно посещает больницу, несмотря на то, что врачи, осмотрев Болху, считают: у него богатырское здоровье. Когда в конце месяца он хочет получить деньги, ведомость имеет красную отметку, когда пришел домой, то дверь перед ним крепко закрыли. Басня заканчивается авторскими размышлениями: «Хуурмгин хаалһ билрж чилнэ, / Хэрү эргж хуух маажулна, / Залхун гер түлэхэр мээртнэ, / Зальгдгин

хол хоосар зэндрнэ» [5, 105]. Смысловой перевод: «Дорога обмана кончилась, лентяй, повернувшись, почесал затылок, его дому не хватает топлива, а его глотка пуста». Деталь о нехватке топлива в доме бездельника отсылает к калмыцкой пословице: «залхуһин герт түлэн уга, зальгдгин герт хот уга», то есть «у ленивого в доме нет топлива, а в доме пьяницы нет пищи» [11, 718].

Беспокойство поэта по поводу незнания родного языка некоторыми его представителями стало темой пятой басни. Жанровая сценка иллюстрирует встречу автора с одним из таких людей. При встрече с человеком калмыцкой наружности, он знакомится с ним на родном языке, называя себя Муутлом. Дальнейший диалог доказывает, что собеседник Төлэ не может говорить по-калмыцки: вместо приветствия желает спокойной ночи, а его поправляют, что сейчас полдень, до вечера еще далеко. В ответ автор слышит, что его не понимают, ломаный калмыцкий язык, на котором пытался изъясниться новый знакомец, подтверждает, что продолжение разговора бесполезно. На пожелание доброй дороги и приятной встречи человек отреагировал молчанием. Эта встреча опечалила поэта. И он заключил: «Хэрүһинь уутърж, / иигж тээлнэв: / Хальмгас һарсн / келнэс хоцрсн / Хар көвүнж / үүрмүдэсн салсн... – / Дүрнь үлдж, / дурнас хаһцж!..» [5, 106]. Поэтому призвал читателей, назвав их братьями, к знанию родного языка: «Дүүнрм, наартн, / келэн медлций» [5, 107].

Шестая басня с утверждением, что вор всегда будет пойман, уже с заглавия определяла авторскую позицию. Поэт вначале напоминает о том, что Хулхач (Вор) и Чон (Волк) – это имена людей. Посмотрим, послушаем, проявив терпение, призывает он читателей. И человек-вор, и волк-вор – всегда для людей опасны, с ними идет война. После такого вступления баснописец изложил поучительную историю, подтверждающую название произведения. И Хулхач, и Чон, имея родню среди начальства, устроились на работу в колхоз чабанами. В течение двух месяцев лилась водка, варилась баранина в котлах, только у ветеринара прибавилось головной боли за это время. Председателю колхоза приснился сон, который он расценил, как недобрый. В его сновидении белая овца вспоминала, как оплакивала своего ягненка, которого украли воры, а теперь очередь дошла до другого ягненка. Тот, сказав, что это председатель постарался, упал со страху. Овца горевала, что осиротела без детей. Во сне председатель послал всех к черту.

Сон в руку. Прокурор дал соответствующее распоряжение, у воров началась бессонница, пряча свои лица, они оказались в зале суда. «Зүүд дахж, / зеткрнь хатхж, / Зөв йилһч / прокурор бууна, / Нөөрнь тасрж, / хулхачнр өсрж, / Нүүрэн халхлж, / зарһд сууна...» [5, 109]. Прием сновидения психологически усиливал картину хищения колхозного добра, в котором принимали участие

председатель колхоза и его родня. Неотвратимость наказания воров для автора очевидна. Мораль дана не отдельным рассуждением, а в контексте истории.

Первые три басни дают обобщенные портреты модницы, пьяницы и картежника. Последние три басни имеют имена персонажей: бездельник Босха («Дорога лентяя»), Муутл и Төлэ («На внешность калмык»), Хулхач и Чон («Вор всегда будет пойман»). Четыре басни структурированы строфическими катренами. Две последние басни построены «лесенкой». В соответствии с национальной версификацией все стихотворения имеют анафору разных видов: парную, сплошную, перекрестную.

Во вторую книгу М. Хонинова «Мини домбр күңкнхлэ» («Когда поет моя домбра», 1964) вошли «Сатирические куплеты» («Шүвтр куплетмүд»), а также две басни: «Бая, Ая хойр...» («Бая и Ая») и «Одмн Содн хойр» («Одмн и Содмн») [12, 112–115, 122–126]. В третьей книге «Цаһан-Нуурин айсмуд» («Цаган-нурские мотивы», 1966) к разделу «Шүвтрлһс» («Сатиры») примыкает басня «Иимнь чигн бээнэ» («И такие бывают») [13, 88–89]. Раздел «Хатханчгта шүлгүд» («Колочие стихи») включен в четвертую книгу поэта «Шүлгүд болн поэмс» («Стихи и поэмы», 1967). Среди таких произведений несколько басен: «Хар һалзн бүрү» («Черный бычок с лысиной»), «Хойр чирэтл» («Двуличный»), «Тер, татвр уга үрн...» («Тот, невыдержанный человек...»), «Хойр үр» («Два друга»), «Ховчин хорта келн» («Ядовитое слово сплетника») [14, 95–98, 100–101, 102, 103–104, 105–107]. Следующий сборник «Мини тегин хавр» («Весна моей степи», 1969) не имел сатирического раздела. Лишь одна басня «Худлч амарн – өгәнч» («Дать отпор лжецу») есть в составе шестой книги «Эрэсэн тенгр дор» («Под небом России», 1971) [15]. Избранные стихотворения и поэмы поэта составили седьмую книгу «Эцкин һазр» («Земля отца», 1974) [16]. Поэтому в ней переизданы басни, вошедшие в предыдущие сборники, а также представлены новые произведения в этом жанре. Среди них: «Күүнэ кишгт киимнь һолиж» («С жиру беситься»), «Арат колхозд» («Лиса в колхозе»), «Аратар шову хэлэлһж» («Птиц сторожили лисой»), «Хамаһасв, тегт...» («Откуда-то в степи...»), «Хавал...» («Пустослов»), «Мини эм деер...» («На моих плечах...»), «Нүдн чирмжәһэд, Чикнэс...» («Глаза, подмигнув, Ушам...»), «Ховчин келнд хотн уутърна» («Из-за сплетника хотон уменьшается»), «Хар махч үүрмүд» («Хищные друзья»), «Дегә» («Крючок»), «Худлчнрла дә кехм» («Дадим бой обманщикам»), «Машиг эрк гүүлгв» («Машину везет водка»). Несколько басен восьмой книги «Шүлг мини, делгр» («Стихи мои, разворачивайтесь», 1976) продолжили сатирическую направленность поэзии Хонинова. Это «Дем» («Помощь»), «Хүрм» («Свадьба»), «Согтуһин тавн ааль» («Пять причуд пьяницы»), «Зуһу» («Подхалим») [17, 74–79]. В девятой книге «Тегин шовун тоһрун» («Журавль – птица степная», 1977) третий раз-

дел смешанного плана: переиздание басен из первой книги, в том числе в ин-вариантах («Әркнч»/«Пьяница»; «Көзр наадлһн – угарлһн» / «Игре в карты – нет»), и новые басни («Күүг әркәс салһхм»/ «Человека разлучим с водкой»; «Ардк хотнд аралжлад»/ «Позади хотона плетутся», «Тууль болснднь хан-нав»/«Благодарю, что стало сказкой»), сатирические четверостишия, восьми-стишия [18]. Одна басня «Тагчгт, сә бичә күләтн» («Не ждите хорошего от молчания») вошла в одиннадцатую книгу «Төрскнүрм бичә хатн» («Не стреляйте в родину мою», 1978). Помимо этого она дополнена сатирическими четверостишием и восьмистишием [19]. Тринадцатая книга «Баһ насн, ханжанав» («Благодарю тебя, молодость») была составлена автором, но вышла она после его ухода из жизни. Второй ее раздел составили разнотемные восьмистишия [20]. В четырнадцатой книге поэта изобилие четверостиший и восьмистиший, в том числе в сатирическом плане, но басен в ней нет [21].

Часть басен переведена разными переводчиками на русский язык, но большая часть до сих пор недоступна русскоязычному читателю.

Впервые среди исследователей к сатирическому аспекту творчества Михаила Хонинова обратился Дмитрий Чиров в своей книге «Грани любви. Творческий портрет Михаила Хонинова» в главе «Парадоксы любви» [22, 67–72]. Но объектом его изучения стали лишь переводные произведения писателя. По мнению астраханского ученого, М. Хонинов прибегал к сатире не очень часто, лишь в крайних случаях [22, 67], что, как мы убедились, не соответствует действительности даже в простом перечислении. В жанровом отношении Чиров разграничил некоторые тексты поэта на стихотворные фельетоны («Хавал-бахвал», «Зимние беседы-досады»), которые подробнее проанализировал, на басни («Сайгак-прыгун», «Мертвый враг»), о которых сказано кратко. При этом литературовед не обосновал жанровую дифференциацию указанных произведений, ограничившись проблемно-тематическим аспектом. В итоге ученый приходит к неверному выводу о том, что по внутренней сути своей Хонинов «не сатирик, ибо ему свойственно выражение и проповедь любви средствами самой любви, а не ее антипода – ненависти» [22, 71].

Басни М. Хонинова различаются как по своей направленности (политическая, например, «Трубадуры-пожарники»), социальная сатира (например, «Хавал-бахвал», «Сайгак-прыгун», «Лиса в колхозе», «Лиса стала птицеводом»), нравоописательная (например, «Бая и Ая», «Два друга»), так и по форме (чаще строфическая, с использованием «лесенки»), с определенным кругом тем и мотивов, персонажами (люди и животные), жанровыми сценками, диалогами, монологами, близостью к национальному фольклору (пословицы, поговорки) и басенной традиции И. А. Крылова («Лиса-строитель» и др.).

Литература

1. Антология калмыцкой поэзии / сост. С. К. Каляев, И. М. Мацаков, Л. С. Сангаев. – Элиста: Калмгосиздат, 1962. – С. 263–264.
2. Сян-Белгин Х. Нарни урһцла: Шүлгүд болн поэмс. – Элст: Хальмг госиздат, 1963. – 127 х.
3. Сян-Белгин Х. Нарн, мөнд!: Шүлгүд. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1982. – 126 х.
4. Көглтин Д. Жирһл: Шүлгүд болн поэмс. – Элст: Хальмг госиздат, 1960. – 244 х.
5. Хоньна М. Байрин дуд: Шүлгүд болн поэмс. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1960. – 109 х.
6. Бембин Т. Зөөр: Шүлгүд болн поэмс. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1960. – 57 х.
7. Сян-Белгин Х. Цагин айс: Шүлгүд болн поэмс. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1961. – 135 х.
8. Хонинов М. В. Хавал-бахвал: Стихи / пер. с калм. – М.: Правда, 1973. – 47 с.
9. Хонинов М. В. Как я был конокрадом: Стихи, рассказ / пер. с калм. – М.: Правда, 1979. – 46 с.
10. Хоньна М. Хулха аштнь бэргднэ // Хальмг үнн. – 1959. – Октябрин 11. – Х. 3.
11. Калмыцко-русский словарь / Под ред. Б. Д. Муниева. – М.: Русский язык, 1977. – С. 522.
12. Хоньна М. Мини домбр күңкнхлә: Шүлгүд болн поэмс. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1964. – 128 х.
13. Хоньна М. Цаһан-Нуурин айсмуд: Шүлгүд. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1966. – 92 х.
14. Хоньна М. Шүлгүд болн поэмс. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1967. – 110 х.
15. Хоньна М. Өрәсэн теңгр дор: Шүлгүд болн поэмс. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1971. – 171 х.
16. Хоньна М. Эцкин һазр: Сунһсн шүлгүд болн поэмс. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1974. – 177 х.
17. Хоньна М. Шүлг мини, делгр: Шүлгүд болн поэмс. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1976. – 85 х.
18. Хоньна М. Теегин шовун тоһрун: Шүлгүд болн поэмс. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1977. – 75 х.
19. Хоньна М. Төрскнүрм бичэ хатн: Шүлгүд болн шүлгәр бичсн түүк. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1978. – 93 х.
20. Хоньна М. Баһ насн, ханжанав: Шүлгүд болн поэмс. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1981. – 117 х.
21. Хоньна М. Ногтын дун: Шүлгүд болн поэмс. – Элст: Хальмг дегтр һарһач, 1983. – 170 х.
22. Чиров Д. Т. Грани любви. Творческий портрет Михаила Хонинова: учеб. пособие. Текст парал. рус., калм. – Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2007. – 176 с.

Хмелевский Михаил Сергеевич,

кандидат филологических наук, доцент кафедры славянской филологии
филологического факультета Санкт-Петербургского государственного
университета, г. Санкт-Петербург, e-mail: chmelevskij@mail.ru

Khmelevskiy Mikhail Sergeevich,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Slavic languages,
Philological faculty of St.-Petersburg State University, St.-Petersburg

**КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ ТЮРКИЗМОВ,
СТАВШИХ НАЦИОНАЛЬНЫМИ СИМВОЛАМИ
СЛАВЯНСКИХ НАРОДОВ¹**

**CONCEPTUAL TRANSFER OF TURKISMS,
WHICH BECAME NATIONAL SYMBOLS FOR SLAVIC NATIONS**

Аннотация: В статье рассматриваются лексические единицы, заимствованные славянами в разные периоды времени из тюркских языков, которые в результате переосмысления и экстралингвистических факторов приобрели новый концептуальный смысл, став символами самобытной культуры отдельных славянских народов.

Annotation: The article deals with lexical units borrowed by Slavs in different periods of time from Turkic languages, which as a result of rethinking and extralinguistic factors acquired new conceptual meaning, becoming symbols of the original culture of individual Slavic nations.

Ключевые слова: тюркизм, славянские языки, заимствования, славянские национальные символы, лексико-семантические трансформации.

Keywords: turkism, Slavic languages, borrowings, Slavic national symbols, lexical and semantic transformations.

Неоспоримым фактом в славистике является то, что в результате многовековых исторических, культурных и соседских контактов тюркских и славянских народов в языки последних в довольно большом количестве проникали тюркизмы (и шире – ориентализмы) [7, 11]. Они прочно закрепились в лексическом составе славянских языков как в своем исконном значении (соответствующем языку-оригиналу), так и в переосмысленном, по-новому интерпретированном на славянской почве. Данной теме посвящено немало лингвистических и культурологических работ [5, 18], однако в настоящей статье мы рас-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований. Проект "Проведение комплексного социолингвистического исследования роли и функций русского языка в украинском полиязычном пространстве и описание положения русского языка в современной языковой ситуации на Украине" (№ 18-012-00754; шифр ИАС 31.15.69.2018).

смотрим данное языковое явление несколько с иного ракурса, а именно – как некоторые тюркизмы на протяжении длительного времени преобразовывались в концептуальные символы славян, приживались и укоренились настолько, что в определенном смысле становились отражателями и стержневыми понятиями их мировоззрения, выразителями национальной самобытности и порой даже предметом гордости.

Ниже рассмотрим некоторые наиболее иллюстративные лексемы, ставшие концептуальными символами у отдельных славянских народов.

Шаровары (укр. *шаровари*), или устаревшая форма – *шалвары*, которая ближе по звучанию с языком-оригиналом: ср. турецкое *calvar* ‘штаны’, казахское *шалбар*, попавшее в тюркские языки из персидского посредством арабского [3, Т. 7: 158] – часть украинского народного мужского костюма. И хотя шаровары встречаются в истории национальной одежды у разных народов (персов, скифов, сарматов, арабов, южных славян, русских и др.), но только на Украине они сегодня выступают в качестве национального этно-символа и отражателя украинской самобытной культуры. Открытым остается вопрос языка-посредника. По нашему мнению, данная лексема пришла на юг Руси от сарматов в еще доордынский период и была ассимилирована тюрками. Отметим, что *шаровары*, на самом деле, являются символом не всей географической территории Украины, а только Поднепровья, где находились административные и военные центры украинского казачества – сечи (для Западной Украины это уже не является этносимволом).

В настоящее время в украинской массовой культуре как данная лексема, так и сам предмет одежды особо актуализировались (в отличие от русского и других славянских языков, где они стали архаизмами) и являются одним из знаковых и узнаваемых этносимволов именно украинской нации (наряду с салом, борщом, варениками, бандурой и песенной культурой). Восприятие образа украинца в шароварах восходит еще к творчеству И. П. Котляревского. Этот образ упрочился в советский период (вспомним, напр., экранизацию повести Н. В. Гоголя «Ночь перед Рождеством»). В результате в современном украинском дискурсе возник термин с уничижительным и ерническим оттенком *шароварщина* (или *шароварничество*) для обозначения сугубо примитивной репрезентации массовой украинской культуры, что до сих пор поддерживает в современном русском стереотипном сознании ироничное и шутовское отношение к украинцам как к сельскому, провинциальному народу, равно как и в стереотипном сознании самих украинцев – как представление о собственной недооценке национальной самоидентификации. При этом в русском менталитете данный концепт ассоциируется исключительно с Украиной и украинской культурой.

Кобза – струнный музыкальный инструмент, перенятый запорожскими казаками у тюркских народов и ставший со временем одним из символом украинской самобытной народной культуры (ср. турецкое *кориз* – ‘вид однострунной гитары’ [3, Т. 4: 200]). Образ кобзы и кобзаря – народного сказителя, читающего или напевающего свои тексты эпического характера (думы) под игру на кобзе, – увековечил и сделал узнаваемым символом Украины далеко за ее пределами (в том числе и русском культурном сознании) Т. Г. Шевченко в своем поэтическом сборнике «Кобзарь». В украинском языке имеются также и однокоренные словоформы – *кобзарювання* в значении ‘занятие, деятельность кобзаря, его профессия’: *Царська поліція постійно переслідувала Вересая за кобзарювання* [8], *кобзарство* – ‘искусство игры на кобзе’, *кобзарювати* – ‘быть кобзарем’. Лексико-понятийное концептуальное переосмысление состоит в том, что для тюркских народов это однострунная гитара, а в украинской песенной культуре – это музыкальный инструмент с шестью и более струнами, подобный гитаре, ставший одним из национальных этносимволов.

Лелека (‘аист’) – символ Украины, а именно – символ любви и уважения к матери и отцу, а следовательно, к родной земле, т.е. к родине. Аист (*лелека*) на Украине считается священной птицей, оберегающей домашний очаг и приносящей семейное счастье и благополучие. Сама же лексема-символ была заимствована украинцами из тюркских языков (турецкое *lildk*, азербайджанское *lejldk*, киргизское *leklek* и т. д.), которая в свою очередь пришла в тюркские языки из арабского *laklak* и является звукоподражательной по своей сути [3, Т. 4: 474]. Концептуальное переосмысление это заимствование приобрело именно в украинской культуре и украинском менталитете, где оно обросло особой символикой, приметами, легендами.

Майдан – концепт, ставший национальным символом современной Украины, который в силу экстралингвистических факторов продолжает развивать свою семантико-коннотативную структуру. Слово *майдан* приходит в тюркские языки из арабского, где оно имело значение ‘поле’, ‘открытая площадка’, а также ‘главная торговая площадь в городе’, ‘базар’. Заимствованное в свою очередь арабами из персидского языка [11, 559], [3, Т. 4: 597], оно перенимается славянами и начинает обрастать новыми значениями и оттенками. В 90-х гг. XX в. главная площадь украинской столицы была переименована в *Майдан Незалежності*, после чего эта лексема в украинском языковом сознании стала приобретать новое концептуально-семантическое и ассоциативное наполнение. Семантический сдвиг и актуализация архаичного на тот момент значения ‘площадь у церкви как место схода и решения насущных вопросов в казацкой сечи’ произошел вследствие различных поли-

тических событий, имевших место в центре Киева в последние десятилетия. Сегодня у данной лексемы фиксируется целый ряд актуализированных устаревших и новых значений: 1) ‘центральная площадь Киева как топоним’; 2) ‘спонтанное массовое собрание людей, ратующих за свои права, митингующих или открыто обсуждающих насущные общественные вопросы’, причем уже без привязанности к столице Украины; 3) ‘сами участники протеста’, напр.: *Майдан продовжує мітингувати* (т.е. здесь метонимический перенос прямого значения); 4) ‘любые споры и дискуссии’: *пенсійний майдан* – ‘массовые протесты против пенсионной реформы’, *мовний майдан* – ‘о языковом вопросе’ и др.; 5) ‘кардинальное изменение чего-л.’, напр.: «*Кожен має зробити свій майдан всередині себе*»¹. В современном украинском языке обыгрываются также и однокоренные словоформы: *майданівець / майданник / майданка / майданниця / майданівка, антимайданівці* – ‘участники вышеупомянутых событий’, *майданувати* – ирон. ‘митинговать’, [6, 56], *помайданити, промайданити, замайданитися, домайданитися* – ирон. ‘добиться на митингах худшего, чем было прежде’ и т. п., *майданування*, или даже *майданінг, майданізація* – ирон. ‘митинг, времяпрепровождение на митингах’, *майданний / майданівський*, напр.: *У Харькові спалили євромайданівський автобус* [11, 178], [9, 98].

В русском языке это слово не получило такого широкого распространения, как в украинском. Его употребление ограничено как территориально, так и социально в значении ‘место соображения, станичный круг, сходка у казаков’, которое помечается в словарях как «устаревшее» [4, 415]. Приведем пример из романа М. А. Шолохова «Тихий дон»: «*С той поры редко видели его в хуторе, не бывал он и на майдане*». Вместе с тем значение ‘площадь’ (в русском языке, главным образом, торговая, тогда как в украинском - любая, где собирается общественность города или села) в словарях обычно сопровождается пометой «местное»: ‘базарная площадь [4, 415].

Рассматривая данное заимствование, нельзя обойти вниманием и сербский концепт однокоренного слова, которое пришло через турецкий язык в результате османского пятивекового присутствия на Балканах. Оно живет в сербском культурном сознании в качестве топонима – центральной крепости в сердце Белграда у слияния рек Савы и Дуная. Крепость стала символом как самой сербской столицы, так и современной Сербии, ее независимости, сербской нации, ее исторического легендарного прошлого, а также движения и идеи пансербизма, культурологическим концептом в Южной Славии – *Kalemegdan*, где тур. *kale* – ‘крепость’, а *megdan* – ‘площадь, открытое место’, т.е. букв. ‘замковая площадь’). Во времена Османской империи данная лек-

¹ Здесь приведены примеры из украинских СМИ.

сема употреблялась в исламизированной части Боснии также для обозначения спортивных соревнований (метание копья, камня, прыжки, забеги и т.п.) или зрелищных мероприятий, проводимых на главной площади города или на любой открытой местности по случаю больших праздников. Данный историзм закрепился в таких фразеологических единицах, как *dobiti meĵdan / dobiti na meĵdanu*, т.е. ‘выиграть соревнование / победить в поединке’, *(po)dijeliti meĵdan s kim* т.е. – убрать ‘бороться (с кем-л.), соревноваться’, а также *ostati na meĵdanu* т.е. ‘победить, стать победителем’ [13, 315] (ср. значение этой лексемы в казахском и киргизском языках – ‘арена, фронт, поле битвы’ [1, 314], [12, 214], т.к. именно на главной площади города традиционно проводились разного рода состязания и спортивные мероприятия [5, 118]).

Османь оставили значительный след как в лексике южных славян, так и в формировании их менталитета. Во-первых, это касается национальной кухни, имеющей сегодня концептуальное значение сербского или боснийского национального идентитета, самобытной культуры и предмет гордости славянских Балкан. Напр., *ĵевари (ĵевариџи)* – лексема, проникшая посредством турецкого языка из персидского (*kebab* со славянской палатализацией заднеязычного); *каџмак* – молочный продукт в виде густых сливок, известный также современным тюркским народам, но ставший одним из атрибутов национальной кухни южных славян. Сербская, хорватская *ракиџа*, македонская *ракиџа*, болгарская *ракиџа* – южнославянский крепкий алкогольный напиток, изготавливаемый из слив, винограда, абрикосов, груш, инжира, можжевельника, айвы и других фруктов является одним из концептуальных символов южнославянской культуры. Т. Ф. Ефремова в своем словаре русского языка трактует это слово как ‘сливовая или иная фруктовая водка (у сербов, болгар и т. п.)’ [4, Т.2, 218]. По своему происхождению это слово – арабизм, заимствованный южными славянами посредством турецкого языка (где *raki* – крепкий алкогольный напиток из винограда с добавлением экстракта аниса), т.е. уже не как лексема, а как другой по методу приготовления продукт, получивший свое концептуальное наполнение и ставший своеобразным этносимволом у южных славян.

Во-вторых, это касается топонимики (как вышеприведенный пример с Калемегданом). В качестве аналогичной параллели можно привести топоним *Ваљиагџиџа* – главная улица мусульманской части Сараева; ее название стало определенным символом не только боснийской культуры и государственности, но и нарицательным именем для всех южных славян в значении ‘центр балканской культуры’. В свою очередь, само название исторического центра боснийской столицы восходит к турецким *bae* – 1) ‘голова’, 2) ‘главный, старший’ и *зарюэ* – ‘рынок, базар, торговые ряды’ [2, 171]. Слова отра-

жают характерную черту градостроительства в Османской империи, типовыми элементами которого были торговые лавки и рынки, колодец или фонтан, мечеть, хамамы, а также администрация города (как определенное соответствие украинскому лексическому концепту *майдан*). Слово попало в южнославянские языки из персидского посредством турецкого и обрело новое ассоциативно-концептуальное значение – традиционный символ исламизированных славян и их культуры.

В-третьих, это тюркизмы, относящиеся к культурному наследию южных славян, причем более того, являющиеся выразителями их самобытности и отличительными «визитными карточками». Так, например, *sevdalinka* – уникальный музыкальный жанр городского фольклора мусульманских боснийцев – стал узнаваемым и отличительным маркером их культуры на всех славянских Балканах и не только. Это протяжные меланхоличные песни лирического содержания, смысловым стержнем которых является тоска по любви или грусть о неразделенной любви. В сербском языке фиксируется также и мотивирующее регионально ограниченное и устаревшее слово *sevdah* ‘грусть, тоска’, которое пришло из арабского языка посредством турецкого, было переосмыслено мусульманскими славянами и стало выразителем их душевного состояния, т.е. концептом их мировоззренческой культуры.

В-четвертых, нельзя упустить из поля зрения тюркизмы, концептуально переосмысленные южными славянами, которые носят характер показателей внутреннего духовного мира, национального поведения или ментальной составляющей южнославянского человека. Так, вышеупомянутая лексема *sevdah* стала отражателем духовного состояния боснийца, грустящего и тоскующего под исполнение севдалинок. Этот ряд продолжим лексемой *merak*, которая трудно переводится на другие славянские языки, т.к. она несет в себе концептуальное значение, характерное для южных славян (сербов, хорватов, боснийцев) и обозначает душевное состояние человека.

Рассмотренные в настоящей статье лексические единицы подтверждают, что, заимствуя лексику из тюркских языков, славяне не только пополняли свой лексический запас, но вместе с тем и частично перенимали систему ценностей от тюркских народов, их понятийные образы и даже культурные концепты, расширяя с предметной и нравственной точек зрения свои собственные представления об окружающей действительности. Таким образом славянские этносы формировали свою идентичность, дополняя и расширяя свой мировоззренческий фон на протяжении всего процесса национального становления. Некоторые концептуально переосмысленные тюркизмы даже стали отражателями их менталитета и современного национального самосознания. Они прочно вошли в лексический состав разных славянских языков, и в

настоящее время порой даже не воспринимаются как тюркизмы (или ориентализмы), поскольку уже давно стали ассоциативными или концептуальными маркерами их самобытной культуры.

Литература

1. Бектаев К. Казахско-русский словарь и Русско-казахский словарь. – Алматы: Казахстанский проект, 1995. – 703 с.
2. Баскаков А. Н., Голубева Н. П. и др. Большой турецко-русский словарь. – М.: Живой язык, 2006. – 960 с.
3. Етимологічний словник української мови. В 7 т. – Київ: Наукова думка, 2003.
4. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. В 2 т. – М.: Русский язык, 2000.
5. Кузнецова И. В. Устойчивые сравнения с компонентом-тюрцизмом религиозной тематики в языках народов бывшей Югославии // Никоновские чтения. Электронный сборник научных статей. – Чебоксары: Чуваш.гос. пед. ун-т, 2018. – С. 116-120.
6. Кузнецова А. Параметризація публіцистичних неолексем у корпусній лінгвістиці // Лексикографічний бюллетень: Зб. наук. пр. – Київ: Інститут української мови НАН України, 2006. – Вип. 13. – С. 54-56.
7. Огиенко И. И. Иноземные элементы в русском языке. История проникновения заимствованных в русский язык. – М.: Едиториал УРСС, 2009. – 136 с.
8. Словник української мови в 11 тт. // АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – Київ: Наукова думка, 1970–1980. – Т. 4. – 854 с.
9. Таран А. А. Мова протесту в сучасних українських реаліях // Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки. – № 27 (320). – Черкаси, 2014. – С. 96-104.
10. Тараненко О. О. Актуалізовані моделі в системі словотворення сучасної української мови (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). Монографія. – Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. – 248 с.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. / М. Фасмер. – М.: Прогресс, 1986. – Т. 2. – 672 с.
12. Юдахин К. К. Кыргызско-русский словарь. – Т.2. – М.: Советская Энциклопедия, 1965. – 475 с.
13. Љкалјиж А. Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku. – Sarajevo: Svjetlost, 1966. – 662 s.

РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ахметшина Флера Анасовна,

научный сотрудник отдела регионоведения и социокультурных исследований
Института Татарской энциклопедии и регионоведения

Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, e-mail: flera-ah@mail.ru

Akhmetshina Flair Anasovna,

researcher Department of regional studies and socio-cultural research
Institute of Tatar encyclopedia, Academy of Sciences and area studies RT, Kazan

ШКОЛЬНЫЕ МУЗЕИ

АЗНАКАЕВСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

SCHOOL MUSEUMS OF AZNAKAEVSKY AREA OF REPUBLIC OF TATARSTAN

Аннотация: В статье показан процесс создания и функционирования школьных музеев Азнакаевского района. Раскрывается роль школьных музеев в образовательной деятельности, в воспитании детей на традициях своего народа. Рассмотрены общие черты и различия экспозиций школьных музеев. Исследуются причины ликвидации некоторых школьных музеев в районе.

Annotation: The article analyzes the stages of formation and development of school museums of Aznakaevsky district. It shows research activity of schoolchildren in the process of creation and functioning of the museum and the reasons for the elimination of some school museums in the area. The author represents the role of the school museum in the village life.

Ключевые слова: школьный музей, семейный архив, поисковая деятельность, находки, коллекция, музейный фонд, экспозиция.

Keywords: school museum, family archive, search activities, findings, collection, museum fund, exhibition.

Музей в школе – результат целенаправленной поисково-исследовательской деятельности учащихся, совершающих путешествия и походы по родному краю, изучающих памятники истории, культуры и природы, собирающих документы о своих известных земляках. Школьный музей создается на основе семейных архивов, фамильных реликвий с тем, чтобы использовать их в воспитании детей на традициях и обычаях своего народа, своей семьи. «Путеводитель по школьным музеям Республики Татарстан» приводит сведения о 12 школьных музеях Азнакаевского района (путеводитель составлен на основе документов, поданных школами в Республиканский методический центр туризма, краеведения и экскурсий учащихся «Сэяхэт» на 1 июня 2004 г.) [1, 6–10]. По данным Республиканского центра внешкольной работы, на 2014 г. в Азнакаевском районе было зарегистрировано 28 школьных музеев. По их количеству

район занимал второе место по республике. В ходе сбора автором статьи материала о школьных музеях Азнакаевского района выяснилось, что на 2016 г. их количество по сравнению с 2014 г. уменьшилось до 26. По информации Республиканского центра внешкольной работы, на 2018 г. в Азнакаевском районе насчитывается 23 школьных музея.

Каждый школьный музей имеет свое оригинальное содержание и наполнение. Так, при школе №1 поселка городского типа Актюбинский действует краеведческо-минералогический музей: коллекцию составляют уникальные экспонаты минералов, даров моря, флоры и фауны, привезённые учениками из туристических походов. В средней школе села Урманаево создан литературно-краеведческий музей писателя Гарифа Галиева. Среди экспонатов музея – произведения писателя, книги из его личной библиотеки, боевые награды – орден Красной Звезды, орден Отечественной войны 2-й степени; орден «Знак Почёта» – за заслуги в области советской литературы.

Остальные школьные музеи Азнакаевского района являются историко-краеведческими.

В городе Азнакаево первые школьные музеи появились в 1960-е гг. (школа №1 – в 1962 г., лицей №4 – в 1962 г., №8 – в 1964 г.). В 1990–2010 гг. музеи были открыты и в других школах города (в гимназии – в 1997 г., в школах №6 – в 2000 г., №7 – в 2005 г., №2 – в 2010 г.).

Музеи созданы во всех сельских средних школах Азнакаевского района: Какре-Елгинской, посёлка Победа, Сарлинской, Тумутукской, Урсаевской, Урманаевской, Чалпинской, Чубар-Абдулловской. Первые школьные музеи появились в селах, в которых средние школы действуют с конца 1930-х гг. (в селе Чалпы – в 1957 г., Тумутук – в 1965 г., Какре-Елга – в 1980 г.). В остальных сельских средних школах музеи были открыты в 1990–2000-е гг. (в селе Сарлы – 1990 г., Урсаево – в 1994 г., Урманаево – в 2001 г.). Исключение составляют школьные музеи в сёлах Сапеево (1968 г.) и Алькеево (1976 г.), созданные в неполной средней школе. Иногда школьный музей перерастает свои рамки и становится сельским (например, в селе Какре-Елга).

В экспозиции школьных краеведческих музеев важнейшим является раздел, посвященный Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. В селе Тумутук на стенде школьного музея – фотографии 102 вернувшихся с победой односельчан. Учащимися 7 класса под руководством учителя истории и обществоведения А. Т. Вахитовой была организована выставка альбомов, посвящённых участникам Великой Отечественной войны. Дети готовили материалы о родственниках, участвовавших в войне, для акции «Бессмертный полк». В классах были проведены открытые классные часы на тему «Дети войны: последние свидетели». В школьном музее села Татарский Шуган ребята собрали материалы о боевом пути односельчан Ф. М. Ханова,

Х. Шайхулова, Г. Шайхулова, С. А. Ахмадишина, Х. К. Хаертдинова и других. В экспозиции краеведческого музея школы №1 города Азнакаево представлены альбомы с воспоминаниями участников гражданской, Великой Отечественной войн, рефераты учащихся, фотографии, документы, награды участников войны. Большая работа по сбору материалов об участии односельчан в Великой Отечественной войне проведена школьниками историко-краеведческих музеев села Урсаево и села Чалпы. Школьники села Асеево совместно с работниками Азнакаевского телевидения участвовали в подготовке передачи “Не старейте, ветераны”. Работа по изучению военного прошлого оказывает заметное воспитательное воздействие на школьников. По мнению педагогов, ребята, участвующие в поиске, стали более ответственными, внимательными к людям. Они научились отвечать за сохранность предметов, которые им передали для школьного музея.

Богатая этнографическая коллекция собрана в историко-краеведческом музее школы №2 поселка городского типа Актюбинский, школьных краеведческих музеях сёл Сапеево, Асеево, Татарский Шуган и других.

Нередко в школьные музеи попадают находки, обнаруженные жителями села или учёными при археологических раскопках. В историко-краеведческом музее села Урсаево представлены находки ископаемых животных – кости мамонта, шерстистого носорога, найденные в 1997–1998 гг. в ходе строительных работ по укреплению берегов реки Ик [2, 11]. В этнографическо-краеведческом музее школы села Асеево имеется коллекция находок, выявленных в огородах села. Это в основном керамическая посуда, изготовленная из красной глины. Некоторые сосуды во внутренней поверхности покрыты глазурью коричневого, коричнево-белого цветов. В музее представлены 3 целых сосуда, 1 хум высотой до 40 см. Находки относятся к 17–18 вв. [2, 18]. В экспозиции школьного музея села Тумутук имеются находки средневекового времени, найденные в огородах местных жителей. Среди керамических изделий – фрагменты стенок и венчики круговой красноглиняной посуды с традициями золотоордынского времени (13–15 вв.), а также красноглиняная посуда, покрытая и орнаментированная коричневой, коричнево-зелёной и белой глазурью (17–19 вв.) [2, 18].

В музее школы №1 г. Азнакаево собран материал о преподавателях и выпускниках школы, среди которых известный поэт Нур Ахмадиев, писатель Марсель Галиев, журналист Роза Туфитуллова и другие. Результаты поисковой деятельности систематизируются школьниками в виде отчётов и творческих, исследовательских работ, используются на школьных научных конференциях. В школьном музее представлены рефераты учащихся по истории сёл, улиц микрорайона, организаций (РАЙПО, ПАТП, СМУ и др.). Лучшие работы учеников участвуют в республиканских, муниципальных конкур-

сах поисково-исследовательских работ. Материал по истории школы собран также в музее школы №1 поселка городского типа Актюбинский, в музеях школ №6, №8 г. Азнакаево и сёл Татарский Шуган, Чалпы, Сарлы, Учалле, Алькеево, Мальбагуш и других.

В школе №6 г. Азнакаево функционирует профильный отряд «Краевед». В ходе реализации проекта «Улицы моего города» ученики предложили создать сборник материалов о людях, в честь которых названы улицы города. Дети сами искали материалы для сборника, работали в архиве, библиотеках, приобретая при этом ценный опыт, коммуникативные навыки. Они собрали информацию об учениках и учителях школы, ушедших на фронт. Особый интерес вызвал материал о семье Сарсковых, в годы войны пожертвовавших на строительство именного самолета 100 тысяч рублей. Внучка Сарсковых В. Б. Остапенко много лет проработала в школе №6 учителем начальных классов. Чувство любви к Родине, готовность членов этой семьи идти на большие жертвы ради победы на войне произвели на детей большое впечатление.

Фонды школьного музея пополнились документами педагога школы Е. П. Калининой, отличника народного просвещения СССР и РСФСР. Она награждена медалями «Ветеран труда», «За доблестный труд в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.» и др. За плодотворную работу педагог неоднократно отмечена похвальными грамотами Министерства просвещения СССР и ТАССР, районного отдела народного образования, школы. Исследовательская работа краеведов, посвященная Е. П. Калининой, заняла первое место на республиканском конкурсе «Учитель есть начало всех начал» в номинации «Ветераны педагогического труда».

Неизменно большой интерес вызывает у школьников сбор старинных монет, бумажных денег, значков. Все школьные музеи имеют свою нумизматическую коллекцию. Во всех музеях собран материал о пионерской организации. В экспозиции – пионерские галстуки, барабан, горн, знамёна, коллекции марок, значков с изображением Ленина, произведения Ленина.

Музеи являются достопримечательностью школы, гордостью и достоинством населённого пункта. Создание школьных музеев происходило при поддержке и заинтересованном отношении сельчан. В период функционирования средних школ в селах Мальбагуш, Масыгутово, Кук-Тяка, Татарский Шуган, Асеево, Уразаево, Карамалы, Учалле, Ильбяково при них были созданы школьные музеи. В настоящее время из-за малочисленности детей в селах Масыгутово, Кук-Тяка, Учалле, Сапеево школы закрыты, в селах Алькеево, Мальбагуш на 2016 г. действуют основные общеобразовательные школы; в селах Асеево, Татшуган, Уразаево, Карамалы, Ильбяково – остались начальные школы. Нередко после закрытия школы в селе школьные музеи становятся невос-

требуемыми. Администрации сельских поселений Азнакаевского района к судьбе музейных предметов ликвидированных школ отнеслись в основном с должным вниманием: экспонаты Масягутовского школьного музея были переданы в музей села Какре-Елга, Кук-Тякинское – в библиотеку села, Уразеевского – в Азнакаевский краеведческий музей. Не решен пока вопрос о Сапеевском школьном музее – экспонаты находятся в здании бывшей школы. Остальные школьные музеи района продолжают функционировать и остаются центром общественной жизни населённого пункта. Музеи действуют в Алькеевской, Мальбагушской основных школах, Асеевской, Карамалинской, Татарско-Шуганской, Ильбяковской начальных школах. Учаллинский школьный краеведческий музей функционирует в здании бывшего детского сада (ныне спорткомплекс). В нём сейчас проводятся сельские мероприятия (недавно был проведён «Йон омэсе»).

В связи с оптимизацией сельских школ судьба многих школьных музеев остается под вопросом. Хотелось бы, чтобы сельские школьные музеи не были заброшены и продолжали действовать в новых непростых условиях.

Литература

1. Путеводитель по школьным музеям Республики Татарстан. – Казань: Школа, 2005. – 174 с.
2. Бурханов А. А., Мухаметшин Д. Г. Очерки истории юго-восточного Татарстана. – Казань: Изд-во «Яз», 2014. – 238 с.

Березина Светлана Олеговна,

аспирант, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет,
г. Комсомольск-на-Амуре, e-mail: sveta.berezin4@yandex.ru

Berezina Svetlana Olegovna,

postgraduate, Amur State University of Humanities and Education, Komsomolsk-on-Amur

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ УЧЕБНОЙ ГРУППЕ

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A MULTICULTURAL STUDY GROUP

Аннотация: В статье рассматриваются основные трудности, с которыми сталкивается преподаватель русского языка как иностранного, работающий в смешанных поликультурных группах.

Annotation: The author considers the main difficulties faced by a teacher of Russian as a foreign language working in mixed multicultural groups.

Ключевые слова: поликультурность, русский язык как иностранный, этнометодика.
Keywords: multiculturalism, Russian as a foreign language, ethnomethodology.

Привлечение иностранных студентов с образовательными целями в отечественные вузы – одна из приоритетных задач Российского образования. Постановка этой задачи вызвала целый ряд проблемных вопросов, ответы на которые требуют привлечения ресурсов разных дисциплин: как максимально продуктивно выстроить учебный процесс в поликультурной группе, изучающей русский язык как иностранный, как организовать поликультурную среду, как обучить преподавателя, ведущего специальные дисциплины, плодотворно работать в поликультурной группе, не владеющей в полной мере языковыми компетенциями.

Иностранный учащийся с момента прибытия в Россию и в течение всего периода обучения переживает сложные адаптационные процессы на уровне психологическом, социокультурном, языковом и др. Русский язык в этой ситуации выступает своеобразным медиатором и интегрирующим фактором. Иностранные студенты, приезжающие учиться в российские вузы, позитивно настроены на обучение в поликультурной среде, считают ее вполне комфортной. В то же время в ходе обучения проявляются такие частные моменты, которые, при их игнорировании, могут вырасти в конфликтные ситуации. Это может быть разность в восприятии учебного процесса, в понимании роли и статуса преподавателя, гендерные стереотипы и т. п. По мнению Ю. Говорухиной, преподавателю необходимо иметь «методические и психолого-педагогические установки, которые позволят избежать или снизить риск внутригрупповых межнациональных конфликтов» [6, 519]. Преподавателю приходится работать с разными этносами, т. е. с группами людей, связанных общностью происхождения и исторической судьбы, генетическим родством, единством языка и территории, культуры и традиций, самосознанием, стереотипами поведения, национальной самоидентичностью.

Поликультурность / полиэтничность среды порождает следующие трудности, с которыми сталкивается преподаватель:

– необходимость использовать национально ориентированные вводно-фонетические пособия, индивидуализировать занятия по фонетике, чтобы учесть разные трудности в освоении фонетической системы русского языка, разрабатывать вариативные задания на отработку и коррекцию фонетических навыков;

– необходимость погружения в инокультурный контекст: студенты в поликультурной группе демонстрируют разные ценностные и этикетные установки (особенно сложными являются вопросы религии и гендерных ролей). Понимание этнокультурных особенностей учащихся должно определять отбор содержания учебного материала и сами формы заданий;

– необходимость учета возможных фактов интерференции. Так, для китайских студентов сложным является усвоение категорий рода, числа, падежа, а для арабских студентов эти категории не вызовут особенных проблем. Следовательно, преподавателю необходимо разрабатывать вариативные лексические и грамматические упражнения;

– преподаватель сталкивается с разными национально обусловленными стереотипами, касающимися организации учебного процесса, взаимоотношений между студентом и преподавателем, представлений об идеальном педагогическом стиле. Возможна и ситуация столкновения национальных дидактических систем (вероятна такая ситуация в группах, представителями которых являются студенты их восточных и западных культур. Так, в Китае и Вьетнаме, в арабских странах традиционно высок статус преподавателя, что выражается в уважительные отношения к нему со стороны учащегося, соблюдение дистанции [3; 8]. Для студента из Европы преподаватель – партнер, не абсолютный авторитет). Эти установки могут осложнить процесс адаптации к организации учебного процесса в России.

– необходимость учета иных этнопсихологических особенностей. Так, арабы чувствительны к критике и похвале (не только вербальным, но и проявляющимся в мимике, жестах), особенно в присутствии студентов из других стран. Им свойственно соизмерять свои слова с реакцией на них окружающих, стремление «сохранить лицо». Таким образом, для арабского студента похвала может быть мощным стимулирующим фактором, а критика в присутствии других может вызвать неприятие преподавателя. Для арабов характерна повышенная возбудимость, склонность к ярким эффектам, импульсивность и склонность к преувеличениям, высокомерие по отношению к людям более низких социальных слоев и наоборот некоторое подобострашие при общении с теми, кто имеет более высокий статус, составление мнения о собеседнике по внешнему виду [1]. Китайские студенты демонстрируют замкнутость, интровертность, неагрессивность. Китаец не будет настаивать на собственном мнении, демонстрировать свои достоинства (это обусловлено национальной традицией поощрения скромности). Эти особенности во многом объясняют следующий факт: китайские студенты овладевают компетенцией чтения, аудирования, но отстают в говорении. Психологически более замкнутые, китайцы стесняются выступать инициаторами бесед. Кроме того, воздействует традиционная методическая модель преподавания в Китае: она ориентирована на запоминание и воспроизведение большого количества материала, при этом не требуется анализ этого материала, формулирование собственной оценки, прогнозирование содержания текста по названию или ключевым словам. Большинство китайцев легко выполняют задания, предполагающие действие по образцу, но испытывают особые сложности с коммуникацией в предложенной речевой ситуации. Необходимо учесть и специфические ценностные установки китайцев, которые определяют интерпретацию и оценку инокультурных феноменов в целом [5; 7].

И. Е. Бобрышева в своей диссертации указывает на то, что методы введения нового материала отличают европейцев от учащихся из Тихоокеанского региона: для первых актуально восприятие со слуха, для вторых – зрительное восприятие и произнесение. Процесс обучения у европейцев связан во многом с догадкой, посредством анализа (словообразовательного, контрастивного, языкового, контекстуального, этимологического), обобщением, прогнозированием, систематизацией. Обучающиеся иностранцы из стран Дальнего Востока тяготеют к переводу, толкованию через синтез (суммирование признаков), к сравнению и выбору по сходству признаков [4].

Работая в поликультурной группе, преподаватель формирует не только языковую компетенцию у обучающихся, но и межкультурную: умение взаимодействовать с представителями разных этносов. В этой связи целесообразным видится использование этноориентированного подхода в преподавании русского языка как иностранного, который предполагает организацию обучения с учетом этнопсихолингвистических и этнокультурных особенностей учащихся [9]. Этот подход предполагает в том числе использование этноориентированных форм диалога с учащимися, учебных материалов, учитывающих этнокультурную специфику студентов, умение конструировать национально-ориентированные материалы для тестирования. Последнее умение предполагает учет таких факторов, как продолжительность тестирования, особенности родного языка. По мнению Т. М. Балыхиной, «национально-ориентированные тесты должны разрабатываться как система, оценивающая динамику осуществления средствами изучаемого (русского) языка перцептивных, мнемических, компенсационных, регуляционных и других действий (диагностический тест); динамику формирования языковых и речевых навыков и умений (тест успешности), подводящих к выполнению тестов определенного уровня владения РКИ (тест возможностей)» [2, 319].

Итак, работа с иностранными студентами в поликультурной группе требует от преподавателя специфической межкультурной компетенции, которая позволит выстроить эффективный диалог как в формате «преподаватель-студент», так и в формате «студент-студент», определит выбор дидактических приемов, учитывающих этнокультурные и этнопсихологические особенности обучающихся из разных стран.

Литература

1. Александрова А. Проблемы обучения арабов русскому письму // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 36 (77). – С. 237–241.
2. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. – М.: РУДН, 2010. – 344 с.
3. Барина Е. Б. Этнопсихологические особенности народов Востока: учебное пособие. – М.: РУДН, 2012. – 193 с.

4. Бобрышева И. Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. – М.: Флинта. Наука, 2004. – 256 с.

5. Говорухина Ю. А. Духовные традиции русской литературы в оценке китайского читателя // Шестнадцатый Славянский научный сбор «Урал. Православие. Культура». Кирилло-Мефодиевская традиция в культуре России: Материалы всероссийской научно-практической конференции / сост. О. В. Терехова. – Челябинск, 2018. – С. 211–217.

6. Говорухина Ю. А. Педагогическое сопровождение смешанных национальных групп, изучающих русский язык как иностранный // Актуальные проблемы совершенствования высшего образования: Материалы XIII научно-методической конференции с международным участием. – Ярославль, 2018. – С. 519–521.

7. Говорухина Ю.А. Рецепция русской литературы в Китае: интерпретационные коды // Культурные коды русской литературы: материалы Всероссийской (с международным участием) очно-заочной научно-практической конференции, посвященной 60-летию филологического факультета Башкирского государственного университета. – Уфа, 2017. – С. 25-33.

8. Кротова Т. А. Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2015. – 243 с.

9. Пугачёв И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. – М.: РУДН, 2011 – 284 с.

Васильева Людмила Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»

Минобразования Чувашии, г. Чебоксары, waslud@rambler.ru

Vasilyeva Lyudmila Gennadyevna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Preschool Education Department,
Chuvash Republican Institute of Education

Ефимова Татьяна Германовна,

старший воспитатель МБДОУ «Детский сад №19» г. Чебоксары, ds19cheb@mail.ru

Efimova Tatyana Germanovna,

Senior Tutor, Nursery School №19, Cheboksary

Лазарева Галина Тимофеевна,

заведующий МБДОУ «Детский сад № 19» г. Чебоксары, ds19cheb@mail.ru

Lazareva Galina Timofeevna,

Headmaster, Nursery School №19, Cheboksary

ЭНОХУДОЖЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ 2-4 ЛЕТ

THE ETHNO-ARTISTIC DEVELOPMENT OF 2-4 YEAR-OLDS

Аннотация: В статье освещаются вопросы воспитания у детей 2-4 лет эмоционально-ценностного отношения к орнаментальному искусству народов, проживающих на территории родного края. Раскрываются своеобразие и принципы Программы этнохудожественного

ственного развития детей 2-4 лет «Узоры чувашской земли». Дается характеристика основных форм организации взаимодействия с детьми 2-4 лет по приобщению к народному изобразительному искусству, а также комплекса методов и приемов работы с детьми по развитию восприятия изделий прикладного искусства народов региона и по обучению созданию ими декоративных образов.

Annotation: The article covers the issues of the education of 2-4 years old children of the emotional value attitude to the ornamental art of the peoples who live in the territory of their native land. The article discovers the originality and the principles of the approximate partial educational program of the ethno-artistic development of 2-4 years old children «The patterns of the Chuvash Land». The article produces the characteristic of the main forms of the organizing of the interaction with 2-4 years old children by the introducing them to the folk art, also the set of the methods and the working techniques with the children to develop the perception of the applied art products of the peoples of the region and to teach them to create decorative images.

Ключевые слова: регионализация этнохудожественного образования, восприятие искусства народного орнамента, декоративно-орнаментальная деятельность, декоративно-игровая деятельность, формы и методы работы с детьми 2-4 лет.

Keywords: regionalization of the ethno-artistic education, perception of the art of the folk ornament, decorative and ornamental activity, decorative and game activity, forms and working methods with the 2-4 years old children.

Проблема этнохудожественного развития детей актуальна в связи с тем, что мы живем в условиях поликультурной среды. Большинство регионов России представляют собой полиэтничное пространство с различными национальными традициями. В современном мире, в котором проживает более 180 народов (по данным Всероссийской переписи населения в 2010 году), обособленное существование народов и культур становится невозможным. И современная жизнь требует готовности взаимодействовать с представителями различных этносов. Отсюда возникает необходимость приобщения детей к культуре народов, проживающих на территории родного края. В Чувашской Республике, сохраняя свои уникальные традиции и культуру, живут представители 115 национальностей, самые многочисленные из них чуваша (67,7% от общей численности населения республики), русские (26,9%), татары (2,8%) и мордва (1,1%).

Актуальность проблемы этнохудожественного развития детей диктуется также необходимостью реализовать идеи ФГОС дошкольного образования (2014 год) – учёт этнокультурной ситуации развития детей (пункт 1.4.). Определенная часть содержания декоративно-прикладного искусства разных народов может быть усвоена уже в 2-4 года.

С целью научно-методической поддержки педагогических и руководящих работников системы дошкольного образования Чувашской Республики в отборе и грамотной реализации ФГОС дошкольного образования, а именно

содержания в части специфики национальных и социокультурных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность, кандидатом педагогических наук Л. Г. Васильевой в 2015 году разработана Программа этнохудожественного развития детей 2-4 лет «Узоры чувашской земли» (далее – программа «Узоры чувашской земли»). Названная программа обеспечена двумя учебно-методическими пособиями этого же автора: «Приобщение детей 2-3 лет к народному искусству родного края (2015 год), «Этнохудожественное развитие детей 3-4 лет» (2016 год) [1, 2, 3].

Отбор содержания программы «Узоры чувашской земли» подчинен решению главной ее цели – обеспечению становления у детей 2-4 лет эстетического отношения к искусству чувашского, русского, татарского, мордовского народного орнамента. Среди ряда принципов отбора содержания этой программы (принципы исследовательского познания, деятельностного подхода, обеспечения взаимосвязи орнаментального искусства с устным и музыкальным народным творчеством и др.) особо выделим принцип учета этнокультурной ситуации развития детей. Названный принцип предусматривает воспитание в поликультурной среде, т.е. воспитание средствами культуры народов региона.

Программа «Узоры чувашской земли» отличается новым содержанием, которым следует считать регионализацию дошкольного этнохудожественного образования и которое не сводится к приобщению малышей только к декоративно-прикладному искусству чувашского народа. Основой содержания образования в программе является формирование у детей эмоционально-ценностного отношения к орнаментальному искусству народов, проживающих в Чувашской Республике (чуваша, русские, татары, мордва и др.).

Основополагающим в программе является художественное развитие детей и развитие в различных видах активной деятельности (восприятие искусства народного орнамента, декоративно-орнаментальная, декоративно-игровая) их художественно-творческих способностей. Программа «Узоры чувашской земли» предполагает, прежде всего, воспитание эмоциональной отзывчивости на изобразительно-выразительные средства народного узорного искусства. В работе с детьми 2-4 лет по приобщению к искусству народного орнамента на первый план, прежде всего, выступают эмоциональные процессы и основная художественная способность – эмоциональная отзывчивость на средства художественной выразительности изделий прикладного искусства.

Своеобразие программы определяется также тем, что в ее основе лежит четко выработанная системность задач (не их перечень), которая обеспечивается этапами обучения и последовательностью задач, объединенных в содержании психолого-педагогической работы по образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» в четыре блока: «Воспитание эмоцио-

нально-личностной отзывчивости и интереса к эстетическому восприятию искусства народного орнамента», «Формирование способностей к созданию выразительного образа в декоративно-орнаментальной деятельности (рисование, лепка, аппликация)», «Реализация самостоятельной творческой декоративно-орнаментальной деятельности», «Развитие декоративно-игрового творчества». Каждый блок имеет свои цели и пути решения.

Для реализации задач программы «Узоры чувашской земли» образовательный процесс организуется на значимых для развития детей раннего и младшего дошкольного возраста видах детской эстетической и изобразительной деятельности (эстетическое восприятие искусства народного орнамента, декоративно-орнаментальная, декоративно-игровая). Названные виды деятельности проводятся в соответствующих формах: игровая ситуация, игра-экскурсия, сюжетная игра, праздник-ярмарка, праздник, развлечение, настольный театр кукол, творческая мастерская, творческое задание.

Основной формой организации взаимодействия с детьми в приобщении к народному изобразительному искусству является игровая ситуация. В нее включается проблемная задача («порвались красивые бусы куколки Нарспи: как помочь ей?», «вода при стирке смыла все краски на сарафанах матрешек: что же делать?», «исчезли яркие цветные узоры с платьев барышень и кавалеров: как быть?» и др.). Игровая ситуация в силу своего игрового начала ставит ребенка в активную позицию, в ходе которой ребенок овладевает способами создания выразительного образа в декоративно-орнаментальной деятельности. Игровая ситуация раскрывается с помощью введения фольклорных образов. Дети испытывают чувство радости и удовлетворения от помощи игровым персонажам. Для игровых ситуаций важно создание дидактического обеспечения (бумажные прорезные силуэты чувашских, мордовских и русских матрешек, чувашских кукол, дымковских барышень и кавалеров и др.). Главное свойство данной формы работы – стимулирование познавательного интереса ребенка как активного преобразователя действительности, активизация творческого выражения полученных впечатлений.

Особый эмоциональный заряд дети получают во время игр-экскурсий (по «матрешечному» городу, по «улицам» сказочного города чудесных игрушек и др.). В этом случае дети погружаются в чудесный, удивительный, знакомый и в то же время новый для них мир красок, музыки, цвета, поэтического слова. Во время игр-экскурсий они впервые начинают постигать выразительно-изобразительные средства искусства, приобщаться к его красоте и ценностям, доставшим нам по наследству.

В сюжетной игре по мотивам народного декоративно-прикладного искусства создаются возможности повышения активности малышей (выбрать из

«волшебной корзины» тряпичные куклы по желанию и поиграть с ними, потанцевать и др.). Определенное место в работе с детьми занимают такие формы работы, как праздник-ярмарка и праздник. Участие в них доставляет детям радость и дает возможность каждому участнику проявить свою эмоциональную восприимчивость и творческую активность. Праздники соединяют в себе различные виды искусства, дополняя друг друга в решении одной темы и увеличивая силу эмоционального воздействия на детей. Поэтому необходимо продумывать их сочетание. Так, изобразительное народное искусство важно для воспитания эмоционально-личностной отзывчивости и интереса к нему. Роль поэтического слова заключается в том, что оно наиболее полно доносит до ребенка содержание образа народной игрушки. Музыка объединяет детей в едином переживании. Разнообразна на празднике и деятельность детей (рассматривание изделий декоративно-прикладного искусства, игры с ними, исполнение танцев и песен).

Удачной формой работы с детьми в нашей методике являются развлечения. Они становятся радостным событием для детей, во время которых в интересной и увлекательной форме получают сведения об искусстве народного орнамента. Дети с интересом воспринимают знакомые персонажи в новых неожиданных ситуациях. Сочетание знакомого с новым всегда вызывает более устойчивый и глубокий интерес к искусству. Проводятся активные и зрелищные развлечения. Особое значение имеют те развлечения, в которых дети сами принимают участие как активные участники. К зрелищным видам развлечений относится настольный театр кукол. В основе таких представлений лежит сюжет с использованием народных игрушек. Настольный театр народной игрушки вызывает у детей эмоциональную отзывчивость на красоту и необычность образов персонажей сюжета, обогащает их новыми впечатлениями. Само действие динамично развивающегося сюжета удерживает внимание детей. Чаще всего в зрелищных развлечениях детям отведена пассивная роль. Однако их можно подключить к сюжету, разыгранному с помощью настольного театра (к примеру, отправиться с дымковскими барышнями кататься на карусели). Это позволяет многим детям быть не только внимательным зрителем, но и увлеченным участником-исполнителем.

Основной целью работы в творческой мастерской является оказание помощи детям в реализации их творческих возможностей и в развитии самостоятельности. Интересной формой работы с детьми является творческое задание – задание, которое направлено на формирование выразительного декоративно-орнаментального образа в рисовании (лепке, аппликации). В нем воспитатель направляет внимание детей не только на характер мазков, цветовых пятен, линий, но и на более полное отражение действительности.

В ходе работы с детьми предусматривается использование комплекса методов и приемов, разработанного автором программы Л. Г. Васильевой. Это многовариантное рассмотрение изделий декоративно-прикладного искусства одного и того же наименования. Применение этого метода связывается с принципом повторности, без которого невозможно усвоение нового материала. С этой целью предусматривается использование подлинников. Это матрешки, принадлежащие разным художественным промыслам (семеновские, авторские матрешки в стиле росписи «гжель» и «хохлома» и др.) и отличающиеся по этнографическим мотивам (русские, чувашские, татарские и др.), дымковские игрушки, тряпичные куклы и др. Необходимость использовать в работе с детьми творения создателей народного орнамента объясняется, на наш взгляд, важностью того, чтобы малыши строили свои суждения не по подделкам, пусть даже искусно выполненным, а подлинникам – памятникам народной культуры.

Для активизации внимания, направленного на узнавание декоративных образов, предусматривается прием параллельного рассматривания изделий декоративно-прикладного искусства, созданных разными народами, проживающими в республике, рассматривание слайд-фильмов, в ходе которого воспитатель стремится углубить понимание детьми произведений орнаментального искусства. Учитывая то, что ребенок может освоить образность декоративно-прикладного искусства играя, названная программа предусматривает активное использование в работе с детьми художественно-дидактических игр.

Для активизации процесса воплощения выразительного образа в рисовании, лепке и аппликации используется такой прием, как показ и объяснение последовательности создания образов предметов и образов узоров. При организации работы по обучению детей созданию образов народных узоров их внимание акцентируется не на механическом копировании, а на «инициативном подражании» (Е. А. Флерина). Оно направлено на самостоятельный подбор цветов и фона в соответствии с традиционными особенностями народного искусства.

Программа «Узоры чувашской земли» базируется на апробированном практикой материале, прошла экспериментальную проверку в МБДОУ «Детский сад № 19» г. Чебоксары Чувашской Республики. Согласно ее концепции образовательная деятельность организуется в условиях музейно-педагогического пространства. В учреждении создан музей-игротека народных кукол и детская студия декоративно-орнаментальной деятельности. В музей-игротеке собраны матрешки разных стилей и этнографических мотивов: семеновские, матрешки в стиле росписи «гжель» и «хохлома»; большое разнообразие русских, чувашских, татарских матрешек. В музей-игротеке имеются глиняные куклы – дымковские игрушки; обереговые куклы (русские, чувашские), а также национальные куклы народов Поволжья. Куклы-игрушки в музее детского сада являются подлинными произведениями декоративно-прикладного искусства и детям можно потрогать их руками, поиграть.

Музей-игротека народных кукол является и студией декоративно-орнаментальной деятельности, в которой малыши рисуют и лепят. Для формирования способностей детей к созданию выразительного образа в декоративно-орнаментальной деятельности воспитатели на тематической неделе «Народная культура и традиции» лепят с детьми бусы для чувашской куклы, рисуют ткань-пестрядь для чувашской матрешки, разноцветные одежды для русских матрешек, а также «брюки полосатые и юбочки клетчатые» для дымковских кавалеров и барышень. Кроме того, в музее-игротеке педагоги организуют с детьми игровое общение от имени народного кукольного персонажа Петрушки, настольный театр «Машенька в театре Петрушки», игровую ситуацию «Матрешки поиграют с Петрушкой в прятки», дидактические игры типа «Найди домик для матрешки» и др.

Воспитатели детского сада также проводят работу с детьми по этнохудожественному развитию и в группах, в которых размещены мини-музеи уникальных кукол. Они с детьми играют в дидактические игры с матрешками «Матрешка, где ты?», «Матрешки танцуют», «Собери матрешку», «Хитрые матрешки», «Матрешки в гости к нам спешат, порадовать тебя хотят» и др.; организуют игры с игрушками-забавами: с богородской игрушкой «Курочки и цыплята», с лошадкой-качалкой, с национальными куклами и др.

Социальными партнерами в работе являются родители воспитанников. Для них ежегодно проводятся мастер-классы «Изготовление славянской куклы-оберега», совместные занятия с детьми с их участием по темам: «Какие разные матрешки» (праздника-ярмарка), «Сказочный город чудесных игрушек» (игра-экскурсия). С большим интересом дети с родителями играют в бабушкины тряпичные куклы и сюжетные игры.

Результаты проводимой работы показывают целесообразность и обоснованность предложенного подхода к этнохудожественному развитию детей и развитию их творчества. Дети проявляют интерес к орнаментированным изделиям, иллюстрациям и слайдам с их изображением, с удовольствием отвечают на вопросы о рассматриваемых изделиях и действиях с народной игрушкой. Создают в технике рисования, аппликации и лепки декоративные образы из узоров, отличающихся качественным технологическим выражением.

Литература

1. Васильева Л. Г. Программа этнохудожественного развития детей 2-4 лет «Узоры чувашской земли». – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2015. – 86 с.
2. Васильева Л. Г. Приобщение детей 2-3 лет к народному искусству родного края. – Чебоксары: Типография Брындиных, 2015. – 92 с.
3. Васильева Л. Г. Этнохудожественное развитие детей 3-4 лет. – Чебоксары: Новое Время, 2016. – 128 с.

Володина Ольга Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка ИИЯ
ФГБОУ ВО «ПетрГУ», г. Петрозаводск, e-mail: volodina@petsu.ru

Volodina Olga Vasilevna,

Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of the English Language,
Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

INTELLECTUAL CULTURE AS THE BASIS OF THE GENERAL CULTURE OF THE PERSONALITY OF A STUDENT

Аннотация: В статье указаны характеристики, необходимые действия и обуславливающие факторы развития интеллектуальной культуры студентов как основы общей культуры личности.

Annotation: The article describes the characteristics, the necessary actions and the determining factors for the development of students' intellectual culture as the basis of the general culture of the individual.

Ключевые слова: культура, интеллект, личность, развитие.

Key words: culture, intellect, personality, development.

Интеллектуальный потенциал «в значительной степени определяется общей культурой человека» (Н. А. Эмих) [1], уровнем овладения знаниями, умениями и навыками, накопленным за сознательный период жизни. *Интеллектуальная культура* студента вуза-будущего специалиста является составной частью *общей культуры* как целостного образования, «единого целого, включающего: а) внутреннюю культуру, определяемую собственно личностными, деятельностными и интерактивными особенностями человека, воспитанными в семье и системе образования и б) образованность как освоенную совокупность знаний, характеризующуюся системностью, широтой, всесторонностью и глубиной» (И. А. Зимняя) [2]. *Интеллектуальная культура как основа общей культуры* личности включает в себя требование образованности, духовного богатства, самостоятельности диалектического мышления, понимания приоритета общечеловеческих ценностей, видение явлений в противоречиях и умение оценивать их, активное стремление и умение пополнять знания, учиться учению и труду, творческому подходу к любому делу (Б. Т. Лихачев) [3].

Всеобщий характер интеллектуальной культуры предполагает рассмотрение данного феномена в масштабе «от единичной личности до общества в его целостности», от человека, формирующего свою собственную интеллек-

туальную культуру в процессе интеллектуальной деятельности до воспроизводства интеллектуальной культуры в социуме» (Г. А. Воронцов) [4]. Интеллектуальная культура из преимущественной характеристики умственных операций *превращается в модус личности* при генерализации интеллектуальных операций по отношению к ситуации первоначального проявления и переноса на все однородные ситуации. *Личность с развитой интеллектуальной культурой* характеризуется следующими качествами: 1) *активная деятельная направленность по отношению к явлениям внешнего окружающего мира* – побуждения и стремления, детерминированные единой иерархической системой потребностей как главным источником активности личности (А. Маслоу); инициативность, способность к самостоятельной деятельности; гибкость ума как умение быстро находить оптимальные стратегии; активность ума – стремление к расширению знаний, выходу за пределы известного, творческая реализация; деятельность, обуславливающая успешность обучения (М. Н. Берулава, М. А. Холодная, И. С. Якиманская, А. Маслоу и др.); 2) *наблюдательность* – постоянная готовность к восприятию, умение выявлять в вещах и явлениях существенно важные признаки и их взаимосвязь; 3) *системность* – установление внутренних отношений, связей и взаимообусловленности задач и средств для последовательного поиска и действий с целью рационального и эффективного результата; 4) *дисциплинированность* – способность к саморегуляции и самоконтролю, осмысленное понимание и отношение к собственным обязанностям и поведению, готовность поступать согласно установленным нормативным регулирующим правилам, что в совокупности обеспечивает тщательность, точное соответствие и правильность выполнения работы для получения надежных прочных и достоверных результатов); 5) *конструктивность* – целесообразное и обдуманное поведение, логичность и результативность действий и речевого поведения, определение приоритетных аспектов с целью повышения эффективности и успешности выполняемой работы); 6) *самостоятельность* – независимость суждений, автономность действий, способность к самостоятельному целеполаганию и достижению желаемого, поиск новых способов познания действительности, выявление новых закономерностей. 7) *творческий характер* – своеобразие, самобытность, оригинальность; поиск нестандартных способов изучения и постижения реальности; раскрытие и объяснение новых и ранее выявленных особенностей и взаимосвязей в известных феноменах. Человек-интеллектуал с высоко развитым умом, аналитическим мышлением и культурой умственного труда обладает готовностью и способностью к *интеллектуальной инновационной деятельности*: а) созданию и синтетическому конструированию самобытных проявлений, отражающих уникальность и индивидуальность

творца; б) исследование внешнего мира и познание самого себя для раскрытия и воплощения скрытых сущностных потенциалов; в) обогащение собственного непосредственного опыта для творческого самосовершенствования и преобразования внешней среды; г) приверженности ценностям свободы и гуманизма, актуализации ценности человеческой жизни; д) методологической рефлексии как процесса самопознания, способности к обоснованному критическому разбору, всестороннему анализу и творческому воплощению системы взглядов, способов и приемов постижения закономерностей, прогнозирования, планирования, организации, творения.

Процесс *развития интеллектуальной культуры* студентов вуза охватывает такие действия как а) *формирование* – сознательное управление процессом развития, комплектование, изменения и обновления, преобразования, реорганизация и оформление, содержательное наполнение, совершенствование в процессе и результате личностных трансформаций в условиях реальной действительности, а также учебной и профессиональной деятельности; б) *становление* – возникновение и оформление целостности реализованных возможностей и новых (или потенциально возможных) признаков, форм в процессе движения и развития; в) *преобразование* – обогащение своих знаний, саморазвитие, постоянная работа над собой, преодоление ограничений устойчивых стандартных и стереотипных норм и правил, импровизация, отвечающая личностным смыслам, субъективно воспринимаемой значимости и иерархичной системы ценностей.

Обусловливающими и детерминирующими факторами *развития интеллектуальной культуры* выдвигаются: 1) *природные условия* (врожденные и наследуемые способности, индивидуальные особенности нервной системы, тип и характеристики темперамента); 2) *социальные причины* (историческая обусловленность и социокультурное развитие общества, аккумулирующие и генерирующие соответствующее интеллектуальное пространство; совокупность знаний, навыков и умений, приобретенная в процессе взаимодействия в окружающей среде и образовательным пространством; 3) *психологические аспекты* - личностные особенности человека: положительное отношение к себе (самооценка, отношение к себе, самопонимание, принятие себя, других людей и мир такими, какими они есть); богатство и разнообразие аффектов и настроений; личностные смыслы и ценности; плодотворность личности во многих жизненных сферах; личностные качества (компетентность, инициативность, творчество, способность саморегуляции, уникальный ум, способность к трансценденции).

Таким образом, решение вопросов формирования интеллектуальной культуры студентов в пространстве высшей школы связано с развитием интеллекта и личности обучающихся в процессе осознанного рефлекслируемого обучения. Интеллект как «способность понимать» предполагает умение ви-

деть явления с различных точек зрения, ориентироваться и понимать разнообразные концепции и теории, достраивать картину мира, ориентируясь на свое мнение и собственную картину миру как основу для объяснения альтернативных вариантов понимания (В. К. Нишанов) [5].

Литература

1. Эмих Н. А. Культурная парадигма современного образования: Философско-антропологические основания. – М.: Логос, 2012. – 175 с.
2. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] // Интернет-журнал Эйдос. – 2006. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
3. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие для студентов и слушателей ИПК и ФПК. – М.: Юрайт, 1998. – 464 с.
4. Воронцов Г. А. Культура интеллектуального труда как составляющая современного образования // Ректор Вуза. – 2011. – № 1. – С. 132–137.
5. Нишанов В. К. Феномен понимания: когнитивный анализ. – Фрунзе, 1990. – 227 с.
6. Егорова Г. И. Технология развития интеллектуальной культуры будущего специалиста. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. – 170 с.
7. Иванова В. П. Феноменология интеллектуальной культуры: общие характеристики // Вестник Томск. гос. ун-та. – 2010. – № 334. – С. 132–137.

Данилова Людмила Николаевна,

научный сотрудник научно-исследовательского института этнопедагогике имени академика РАО Г. Н. Волкова, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, e-mail: lyuda_69@list.ru

Danilova Lyudmila Nikolaevna,

Research Institute of Pedagogy named after academician of RAE G. N. Volkov,
I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ 10–11 КЛАССОВ К ЭТНОКУЛЬТУРНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PREPAREDNESS OF PUPILS OF 10 - 11 CLASSES TO ETHNO-CULTURALLY ORIENTED EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITIES

Аннотация: В статье рассматриваются педагогические условия, обеспечивающие формирование готовности учащихся к этнокультурно ориентированной учебно-исследовательской деятельности.

Annotation: The article deals with the pedagogical conditions that ensure the formation of students' readiness for ethnoculturally oriented teaching and research activities.

Ключевые слова: педагогические условия, учебно-исследовательская деятельность, этнокультурно ориентированная учебно-исследовательская деятельность, готовность к учебно-исследовательской деятельности, учащиеся 10–11 классов.

Keywords: pedagogical conditions, teaching and research activities, ethno-culturally oriented teaching and research activities, readiness for teaching and research activities, students 10–11 classes.

Современная государственная политика российского образования предъявляет новые требования к результатам освоения образовательной программы. В федеральных государственных образовательных стандартах представлены требования, обязательные при реализации основной образовательной программы общего образования, описан портрет выпускника современной школы. На каждом уровне образования определены личностные, метапредметные, предметные результаты обучения. Согласно ФГОС среднего общего образования одним из метапредметных результатов освоения основной образовательной программы является владение учащимися 10–11 классов навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем, способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания [9, 7]. В личностных характеристиках выпускника этот результат определен как «владеющий основами научных методов познания окружающего мира». В связи с реализацией требований ФГОС становится актуальной проблема формирования готовности школьников к поисковой и учебно-исследовательской деятельности.

Проблема формирования готовности школьников к поисковой и научно-исследовательской деятельности в педагогической науке представлена с различных позиций. Мысли о развитии психологических качеств ученика в ходе исследования и поиска находим в работах Л. С. Выготского [2], А. Н. Леонтьева [6], В. И. Слободчикова [12] и др., идею необходимости переориентации обучения со знаниевой, репродуктивной парадигмы на личностно ориентированную выдвигают В. В. Сериков [11], И. С. Якиманская [13] и др., основные положения учебно-исследовательской и поисковой деятельности обучающихся рассмотрены в работах А. В. Леонтовича [5], А. С. Обухова [8], А. И. Савенкова [10] и др.

По определению А. С. Обухова учебно-исследовательская деятельность – творческая совместная деятельность учителя и ученика по поиску неизвестного. В процессе исследования происходит обмен культурными ценностями, у ученика формируются мировоззрение, нравственно-волевые качества [8, 35]. А. В. Леонтович определяет исследовательскую деятельность в образовательном процессе как способ освоения действительности, приобретения новых

лично значимых знаний для учащегося [6]. На основе анализа научных работ под учебно-исследовательской деятельностью учащихся мы понимаем организованную педагогом деятельность, направленную на решение учебной проблемы, поиск закономерных связей анализируемых фактов, объяснение явлений или процессов. В ходе учебно-исследовательской деятельности ученик делает для себя открытие, обретает новые знания, опыт организации и проведения научного исследования.

По утверждению А. С. Обухова, в ходе исследования ученик «входит» в культуру взрослых, перенимает духовные ценности [8, 51]. Обучающиеся, являясь носителями этнокультуры в поликультурной образовательной среде современной школы, в ходе учебно-исследовательской деятельности способны познать новое в культуре многонационального народа ближайшего социального окружения. Эту задачу и призвана решать этнокультурно ориентированная учебно-исследовательская и поисковая деятельность учащихся. Под этнокультурно ориентированной учебно-исследовательской деятельностью учащихся мы понимаем деятельность школьников, направленную на решение учебных задач по истории и культуре родного края, по изучению родного языка и литературы, по выяснению вклада известных личностей в развитие этноса с соблюдением этапов выдвижения гипотезы, изучения теоретических сведений для проверки гипотезы, общественной демонстрации полученных результатов.

Для осуществления любой деятельности необходимы условия и мотивация. В научной литературе существует несколько подходов к пониманию и обоснованию педагогических условий и их классификации. Согласно В. И. Андрееву, мы рассматриваем педагогические условия как целенаправленно отобранный, сконструированный и применяемый в образовательном процессе комплекс мер, методов, приемов организационных форм, образовательных технологий, оказывающих положительное влияние на результаты и эффекты обучения, воспитания и развития личности [1, 19]. Педагогические условия, исходя из сказанного, отражают внутренние и внешние обстоятельства и возможности, направленные на достижение дидактических целей.

В ходе теоретического исследования, изучения передовой педагогической практики нами выделены следующие педагогические условия формирования готовности учащихся 10–11 классов к этнокультурно ориентированной учебно-исследовательской деятельности:

- 1) наличие квалифицированного руководителя учебно-исследовательской и поисковой деятельности;
- 2) создание этнокультурной среды, способствующей возникновению у учащихся познавательной потребности, мотивации к исследованию;
- 3) исследовательская образовательная среда;
- 4) научные общества учащихся;

- 5) интегративные образовательные экспедиции;
- 6) научно-практическая конференция как возможность общественной демонстрации результатов исследования.

Центральной фигурой в формировании готовности учащихся 10–11 классов к учебно-исследовательской деятельности является учитель. Он организатор познавательной деятельности, консультант и научный руководитель, и сам нацелен на исследовательскую деятельность. Учитель создает исследовательскую среду, формы и условия исследования. Задача педагога вызвать интерес, внешнее желание поиска нового превратить во внутреннюю потребность – сформировать внутреннюю мотивацию. Педагог как носитель национального сознания, транслятор этнокультурных ценностей обогащает образовательное пространство ученика этнокультурным содержанием посредством вербального и невербального общения, через интеграцию в программу учебных дисциплин элементов языка, истории, национальной культуры, устанавливая субъектные отношения на уровне «школьник – школьник», «учитель – школьник», «учитель – учитель». Говоря об отношениях, мы имеем в виду способ взаимодействия на родном языке, возможности реализации, распространения и практического применения компетенций в области учебных предметов «Чувашский язык», «Чувашская литература», «История и культура родного края», «Мой город» в быту, при изучении других учебных курсов, в социальном окружении для общения, самореализации, претворения в жизнь долгосрочных, профессионально ориентированных планов и целей.

Создание этнокультурной среды, способствующей возникновению у учащихся познавательной потребности, мотивации к исследованию – еще одно важное педагогическое условие. Этнокультурная среда способствует получению учащимися дополнительных знаний об этнокультуре, этнических ценностях, этнической картине мира. Данное условие обосновывается существующими исследованиями в педагогической и психологической науке. Представители отечественной педагогики (Л. С. Выготский [2], Т. В. Менг [7], В. И. Слободчиков [12], В. А. Ясвин [14]) определяют среду как условие существования ребенка, в которой протекает процесс воспитания и обучения. Э. В. Ильенков считает, что этнокультурная среда позволяет объединить национальные и общечеловеческие ценности, духовно-нравственные основы в единую систему [3, с. 62].

Под этнокультурной средой мы понимаем естественную для ученика обстановку, включающую стенды, выставки, информационные бюллетени, библиотечные фонды, периодические издания, электронные средства информации и др. В этой среде происходит трансляция этнокультурной информации: языка, традиций, обычаев, норм поведения, художественного, литера-

турного, прикладного творчества. Этнокультурная информационная среда представляет собой реальность, в которой происходит развитие старшеклассников. И эта реальность, по определению Л. С. Выготского [2, 45], преломляется во внутреннем мире ребенка и побуждает его к исследованию и поиску нового в традициях, обычаях, истории, литературе, языке народа.

Исследовательская образовательная среда, на наш взгляд, должна быть представлена различными музеями, информационными стендами, выставками детских и педагогических творческих работ, воспитательными мероприятиями, школьной библиотекой. Эта база для исследования и теоретического обоснования решения учебной задачи.

Экспедиция – неотъемлемая часть исследования. В ходе экспедиции происходит непосредственное погружение в тему, проблему, задачи поиска неизведанного. Мы предлагаем в качестве педагогического условия формирования готовности к учебно-исследовательской деятельности учащихся организовать интегративные образовательные экспедиции.

Идейная позиция интегративных образовательных экспедиций отражена в «основоположении» V «Великой дидактики» Я. А. Коменского о методе изучения «самого первообраза вещей» – собственных корней вещей, а не чужих наблюдений и суждений, о необходимости научить смотреть своими глазами, мыслить своим умом и опираться на свои чувства [4, 357]. Во время экспедиции интегрируются, объединяются знания всех областей науки, культуры, искусства, социального, политического, психологического уровней, в результате у старшеклассников рождается новое знание, уточняется и обогащается ранее полученный опыт. Непосредственно в самостоятельной деятельности добывается знание, делаются открытия, наступает озарение, пересмотр теоретических знаний, которые плавно переносятся на уровень универсальных учебных действий и компетентности.

Ожидаемые результаты этнокультурно ориентированной учебно-исследовательской и поисковой деятельности:

1) когнитивный результат – «живое знание» об этнокультурной действительности; расширение кругозора, высокая степень гражданского самосознания, знание культурных богатств и духовных традиций чувашского народа; развитость чувства патриотизма национальной идентичности и гордости, этнической сенситивности;

2) исследовательский результат – исследовательские работы учащихся для представления на научно-практических конференциях различного уровня: школьного, муниципального, республиканского, всероссийского;

3) коммуникативный результат – сформированные навыки общения и развитые коммуникативные, организаторские способности, обогащение культурного и духовно-нравственного опыта участников экспедиции;

4) деятельностный результат – продукт деятельности творческого, интеллектуального, прикладного, научного или иного характера (по выбору ученика).

Таким образом, этнокультурно ориентированная учебно-исследовательская деятельность школьников – это вид интеллектуально-творческой деятельности на материале этнокультуры многонационального народа России, порождаемой поисковой активностью и исследовательским поведением с целью решения учебной задачи по открытию субъективно нового для учащегося в определенных педагогических условиях.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: учебное пособие для студентов вузов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 565 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Ильенков Э. В. Диалектическая логика. – М.: Знание, 1984. – 216 с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
5. Леонтович А. В. Организационно-содержательные проблемы развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сб. ст. / под общ. ред. А. С. Обухова. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – С. 112–116.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Менг Т. В. Инновационная образовательная среда университета: педагогическое измерение // Известия Российской академии образования. – 2009. – № 2. – С. 55–62.
8. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – М.: Прометей МПГУ, 2006. – 224 с.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543>.
10. Савенков А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М.: Сентябрь, 2003. – 204 с.
11. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. – М., 1998. – 182 с.
12. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М.: Инноватор, 1997. – Вып. 7. – С. 177–184.
13. Якиманская И. С. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности // Директор школы. – 2003. – № 6. – С. 27–36.
14. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Долгашева Мира Вячеславовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, e-mail: mdolgasheva@mail.ru

Dolgasheva Mira Vyacheslavovna,
Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department
of foreign languages, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО

THE PATTERNS OF DEVELOPMENT AND FUNCTIONING OF LANGUAGES IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF JAN AMOS COMENIUS

Аннотация: В статье рассматриваются закономерности развития и функционирования языков в педагогическом наследии Яна Амоса Коменского.

Annotation: The article discusses the patterns of development and functioning of languages in the pedagogical heritage of Jan Amos Comenius.

Ключевые слова: языки, закономерности развития и функционирования, наследие Яна Амоса Коменского.

Keywords: languages, patterns of development and functioning, the heritage of Jan Amos Comenius.

Ян Амос Коменский (1592–1670) – выдающийся чешский педагог-гуманист, известный общественный деятель. Своими теоретическими трудами, учебниками, разносторонней общественной, педагогической деятельностью он оказал большое влияние на развитие школьной практики и мировой педагогики в целом.

С 1614 года после обучения в университете Я. А. Коменский в течение всей своей жизни занимался педагогической деятельностью, используя школу для улучшения воспитания и обучения чешских детей. Он был учителем и руководителем школ, составлял школьные учебники, являлся автором научных трудов по вопросам образования и воспитания.

Чрезвычайно важны идеи великого педагога об изучении родного и иностранных языков, значении языка в жизни людей, его развитии и функциях, обучении письменной и устной речи, идеи о соотношении и взаимосвязи слова и вещи. Несколько трудов ученого, такие как «Панглоттия» (всеобщая культура языка), являющаяся пятой частью «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих»; «Новейший метод языков»; «Об искусном пользовании книгами – первейшем инструменте развития природных дарований» посвящены языковым проблемам.

Коменский видел три компонента обучения в своем «естественном» методе: «знание, деятельность, речь, т. е. всё правильно познавать, всё хорошее уметь правильно исполнять и то, что необходимо, уметь сообщать другому» [4, 180]. Считая распространение и изучение языков одним из важнейших предпосылок развития человеческого прогресса, Коменский при этом предостерегал, что знание языков является не средством учености, а не ученостью. Изучение большого количества языков он считал бесполезным, при этом полагая, что для личной жизни необходим родной язык, для общения с соседними народами нужно знать их языки. Латинский язык Коменский считал обязательным языком для изучения научных трудов, так как в то время научные работы издавались на нем, таковыми являлись арабский, греческий языки для врачей и философов, для специалистов в области богословия еврейский, греческий языки.

Великий педагог, много размышляя о преодолении языковых барьеров между народами, предложил план введения моноглоттии, единого мирового языка, «простого, ясного и совершенного, который нес бы просвещение всем народам» [4, 548]. Он разработал принципы его создания на основе существующих языков. Его подходы представляют интерес не только для изобретения единого языка, но и для более глубокого понимания закономерностей развития и функционирования языков.

Наиважнейшую роль Я. А. Коменский отводил первоочередному изучению родного языка. Связывая изучение иностранных языков с обязательной опорой на родной язык, он считал, что каждый язык необходимо изучать отдельно. Он указывал на следующую очередность изучения языков: родной язык; язык соседнего народа; латинский; греческий, еврейский и другие языки, чтобы они не мешали друг другу. По Коменскому существует четыре возраста для усвоения языка: детский, когда дети учатся говорить «как попало» [3, 401]; отроческий, когда дети говорят уже правильно; юношеский, когда они говорят изящно; в четвертом «возмужалом, сильном» [3, 401] возрасте их речь звучит выразительно.

Коменский видел в первоочередном изучении родного языка демократизацию народного образования и возможность всем «рожденным людьми» войти в настоящую науку. Он хотел, чтобы «мудрость изучалась впредь не только на латинском языке, чтобы она не оставалась запертой в стенах школ, как это имеет место до настоящего времени, причем народ и народные языки окружены величайшим презрением, и это огромная несправедливость. Пусть всякому народу все передается на его собственном языке <...>. И пусть вместе с науками и искусствами получают изящную обработку и сами эти языки» [3, 526–527].

Идею о важности родного языка в обучении последовательно отстаивали и развивали К. Д. Ушинский, И. Я. Яковлев и другие отечественные прогрессивные педагоги. Великий чувашский просветитель И. Я. Яковлев в «Завещании родному чувашскому народу» писал: «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 языка, воспринятого от матерей наших» [6, 600]. К изданным им более чем 100 книгам и брошюрам на чувашском языке относятся «Букварь для чуваш» (1872); «О школьном образовании чуваш» (1897); «Краткий очерк Симбирской учительской школы» (1908), «Детские рассказы» (1968); «Письма» (1985), «Верьте в Россию и любите её» (2002) [7] и другие.

Теперь перейдем к рассмотрению некоторых наиболее важных идей изучения «чужих» языков, которые предлагал великий чешский педагог.

По Коменскому «изучение языков должно идти параллельно с изучением вещей, особенно в молодости» [3, 398], что вытекало из его представлений о процессе человеческого познания, о взаимосвязи языка, мышления и окружающего мира. Это говорит о материалистическом взгляде ученого на роль ощущений в познании.

Критикуя схоластику, бессмысленную зубрежку в школах того времени, Коменский рассматривал взаимоотношение «вещи» и слова, считая, что вещь – это тело, а слово – это одежда. Он полагал, что то и другое нужно предоставлять человеческому уму одновременно, но сначала необходимо рассматривать вещь как объект познания и речи. В связи с этим за определенное преувеличение роли чувственного восприятия в познании ученого считают сенсуалистом, но в связи с преодолением схоластики такой подход можно признать правомерным.

Переноса данный дидактический и гносеологический подход на преподавание разных древних и современных языков, Коменский прекрасно реализовал его в учебнике «Мир чувственных вещей в картинках» (1658), своего рода энциклопедии, содержащей основные и необходимые сведения о человеке, окружающем его мире. Данный учебник служил для изучения родного и латинского языков, где к каждой статье давалась картинка с отдельными ее частями и деталями, отмеченными цифрами, а также тексты на родном и латинском языках в скобках после слов с указанием соответствующих им номеров частей и деталей. Автор советовал рассматривать рисунки, при этом, в качестве средств наглядности, показывая детям реальные предметы.

Большую роль в изучении языков Коменский отводил языковой практике, особенно грамматическим правилам для её поддержания и укрепления.

Он считал, что необходимо усилить языковую практику, слушая, читая, переписывая, стараясь подражать письменно и устно, чтобы каждый ученик все изучал сам, пробовал все произносить, вовлекая тем самым его в активную речемыслительную деятельность. У своих учеников Коменский всегда развивал самостоятельность в наблюдении, в речи и в практике.

Ценны его принципы последовательности и посильности обучения иностранным языкам: идти от легкого к трудному, от простого к сложному.

Делая акцент на усиление практики, Коменский считал, что учить учеников всесторонне можно при «сочетании, всегда и во всем, примера, наставления и упражнения, ибо без примеров нет легкости обучения, без наставлений – основательности, без практики – прочности» [4, 424]. Продолжая эту тему, он утверждал, что «примеры умеют ободрять, правила – объяснять, а практическое применение – закреплять» [3, 539]. По его мнению, правила должны быть не философскими, а грамматическими, без выявления причин и связей, происхождения данных слов, фраз и словосочетаний.

Считая, что упражнение делает людей искусными, он требовал, чтобы учащиеся практиковались в языке во всех классах, а именно: в письме и чтении, в повторении, в прямых переводах и обратных, в диспутах. Придавая большое значение первым упражнениям в новом языке, Коменский писал, что они должны быть доступными, посильными, «вращаться вокруг ранее известных предметов» [3, 401], чтобы ученики могли сосредоточиться только на словах для более легкого и быстрого овладения.

В известном труде «Великая дидактика» (1633–1638) великим чешским педагогом приводится вариант коллективных упражнений при переводе с одного языка на другой: когда все сделают перевод, одному ученику предлагается вызвать кого-нибудь на соревнование; по прочтении вслух перевода учеником его противник должен указать на ошибки; затем перевод исправляют другие ученики; далее противник представляет на оценку свой неисправленный перевод; при необходимости учитель делает указания, а все учащиеся вносят коррективы в свои переводы. Следующие пары учеников проделывают ту же самую работу. Таким образом, данное упражнение продолжается до полного исправления упражнения. В преподавании языка Коменский часто обращался к методу обратного перевода, будучи против формального изучения грамматики иностранного языка в отрыве от лексики.

Педагог-гуманист предлагал дифференцировать и индивидуализировать обучение в соответствии с возрастом, способностями и уровнем развития обучаемых, указывая на то, что главным в особенностях обучения языкам детей является ориентация преимущественно на чувства, молодых лю-

дей – на использование примеров, взрослых – на выявление причин. В своей работе «Новейший метод изучения языков» он раскрывал особенности учебной работы с разными типами учеников: усердными, сообразительными, успешно продвигавшимися, медлительными, несообразительными, небрежными, неуспевающими. Он писал, что необходимо изучать учеников, выявлять их индивидуальные особенности, учитывать овладение учебным материалом отдельными учениками.

Коменский считал серьезным недостатком, когда при обучении языкам нет опоры на родной язык. Он заявлял, что «нормой для составления правил нового языка должен быть язык ранее изученный, чтобы было показано только различие между тем и другим» [3, 400]. Предлагая часто использовать прием сравнения при обучении языкам, он утверждал, что необходимо сравнивать слова и грамматику нового языка с родным языком, находя при этом общее и различие в грамматических формах и словах внутри изучаемого языка.

Использованные Коменским гуманные способы воспитания творческой самостоятельности учащихся, осознанные методы обучения иностранному языку, представляли собой огромный шаг вперед по сравнению с практиковавшимися тогда приемами загромождения памяти сухими грамматическими правилами, постоянными зубрежками.

Особую роль в педагогическом процессе Коменский отводил театрализации как сильнейшему стимулу в изучении иностранного языка. Стремясь оживить преподавание, он сам часто использовал метод драматизации: инсценирование, театральные постановки на уроках, в конце триместра и в конце учебного года в присутствии родителей, широкого ряда общественности. Написанные им на основе учебного материала несколько пьес с удовольствием ставились его учениками. По моему мнению, при преподавании иностранного языка в вузе использование театральных технологий необходимо, так как «разучивание песен, стихов, ролей в пьесах обогащает словарный запас студентов и закрепляет их языковые навыки, корректирует произношение и интонацию» [2, 187].

Прогрессивные мыслители педагогической науки во все времена одинаково настойчиво выдвигали идеи создания благоприятных условий для реализации творческого потенциала личности, формирования системы образования молодого поколения, превращения образования в движущую силу общества и решающий фактор социального прогресса [1]. Многие работы Яна Амоса Коменского вошли в педагогику, в современные методики преподавания иностранных языков. Они не устаревают, в них всегда можно найти что-то полезное, нужное, интересное.

Литература

1. Долгашева М. В. Педагогическое наследие просветителей эпохи Возрождения в контексте развития художественного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 2009. – 204 с.
2. Долгашева М. В. Тематический вечер как важный элемент этнопедагогизации обучения иностранному языку (из опыта работы) // Этнопедагогизация процесса обучения иностранному языку / Чуваш. гос. пед. ун-т. – 2011. – С. 184-187.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1 / Я. А. Коменский ; под ред. А. И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
4. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2 / Я. А. Коменский ; под ред. А. И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.
5. Педагогическая энциклопедия в 4-х т. Т. 1 / под ред. А. И. Каирова. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – 832 с.
6. Яковлев И. Я. Моя жизнь. Воспоминания. – М.: Республика, 1997. – 696 с.

Жуманиязов Музаффар,

аспирант кафедры теории и методики гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», г. Псков, e-mail: jumaniyazow.1993@mail.ru

Jumaniyazov Muzaffar,

Postgraduate Student, Department of Theory and Methodology of Humanitarian Education, Pskov State University, Pskov, e-mail: jumaniyazow.1993@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ

COMPETITIVE ASPECTS OF LANGUAGE TRAINING OF TURKMEN STUDENTS

Аннотация: в статье поднимается тема сопоставительного анализа языков. При анализе выявляются особенности русского и туркменского языков, на которые нужно обратить внимание при обучении русскому языку туркменских студентов.

Annotation: the article raises the topic of comparative analysis of Russian and Turkmen languages. The results of the analysis should be taken into account when teaching Russian to Turkmen students.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, туркменский язык, сопоставительный анализ, лексика, грамматика.

Keywords: Russian as a foreign language, Turkmen, comparative analysis, vocabulary, grammar.

Сопоставительное исследование языков может проводиться в двух аспектах: теоретико-лингвистическом и лингвометодическом. В первом случае

анализу подвергается языковой материал без ограничения на всех уровнях языковой системы. Во втором случае, когда сопоставление проводится в целях обучения, с родным языком сопоставляется лишь тот языковой материал, который представлен в лексическом и грамматическом минимуме изучаемого языка. Такое сопоставление проводится исключительно в плане синхронии – на материале современного функционирования языков [5, 224]. В ходе такого анализа выявляются сходные языковые явления, при освоении которых возможен положительный перенос из родного языка, и несовпадения в языковых системах (полные или частичные), которые образуют зону потенциальной межъязыковой интерференции – отрицательного влияния родного языка.

Цель данной статьи – представить наш опыт сопоставительного изучения русского и туркменского языков и возможности использования результатов такого сопоставления в практике обучения русскому языку как иностранному туркменских студентов в Псковском университете.

Исходным языком сопоставления был русский язык. Такое направление сопоставления позволяет выявлять трудности, с которыми встретятся иностранные студенты при овладении конкретным языковым материалом. Наше сопоставление проводилось на материале имен прилагательных, при употреблении которых было зафиксировано наибольшее количество грамматических и лексических ошибок, допущенных студентами при выполнении контрольных тестов базового уровня владения русским языком как иностранным (РКИ).

Овладение иностранным языком подразумевает сознательное освоение грамматики. Незнание основных грамматических особенностей изучаемого языка приводит к невозможности осуществления коммуникативного намерения, что препятствует приобретению коммуникативной компетенции [1, 227]. Формирование умения производить и понимать тексты на русском языке, как в устной, так и в письменной форме определяет практическую необходимость овладения грамматикой [3, 58]. В этой связи остро встает проблема предупреждения межъязыковой грамматической интерференции.

Примеры проявления грамматической интерференции в русской речи туркменских студентов описаны Н.М. Татариновой. Автор подчеркивает, что знания о соответствиях и несоответствиях в системах двух языков помогут более качественному обучению РКИ носителей туркменского языка, и анализирует интерференционные ошибки в сфере морфологии. Большое внимание уделено здесь некорректному использованию в речи имен прилагательных: студенты смешивают качественные прилагательные и наречия, которые в их языке зачастую передаются одним словом, некорректно согласуют прилагательные с существительными [4].

Предвидеть эти и другие грамматические ошибки в сфере имен прилагательных помог бы сопоставительный анализ, который до настоящего времени на русско-туркменском материале не проводился, хотя имеется подробное описание образования туркменских прилагательных и их семантическая классификация [2], а исследование русских прилагательных исчисляется десятками диссертаций и монографий.

Мы предприняли сопоставление русских и туркменских имен прилагательных на ограниченном материале (лексический и грамматический минимум уровня А2-В1).

В ходе сопоставления совпадающих по значению качественных и относительных прилагательных в двух языках мы выявили сходства и различия в их структуре, когда, например, русскому прилагательному в туркменском языке соответствует неоднословное наименование: *звонкий* - *belent zykəan*, *деревянный* - *agazdan edilen*.

Структурно различаются и некоторые формы степеней сравнения. Так, значение русских суффиксальных форм сравнительной степени может передаваться в туркменском языке лексически, когда положительная и сравнительная степень образуют супплетивную пару, например, рус. *старый* – *старше*, туркм. *garry* – *uly*; или в туркменском языке мы имеем аналитическую форму: рус. *долгий* – *дольше*, туркм. *uzak* – *uzak wagt*. Таким образом, синтетическая форма сравнительной степени должна отрабатываться в туркменской аудитории особенно тщательно.

Сложная форма сравнительной степени образуется в русском языке от положительной степени качественного прилагательного, напр., *новый*, *близкий* (туркм. *təze*, *golaə*) путём прибавления к ней слов *более*, *менее*, напр.: *более новый*, *менее близкий* (туркм. *has təze*, *az degelik*) и т. п. Эта форма сравнительной степени очень продуктивна; её можно образовать от любого качественного прилагательного. По структуре она будет более понятна туркменским учащимся, в языке которых имеется структурный аналог, что показано выше.

Категориальное значение прилагательного в двух языках – признак, заложенный в предмете. Однако только русские прилагательные могут образовывать полные и краткие формы, которые используются в разных синтаксических позициях. В туркменском языке и в роли определения, и в роли именной части сказуемого используется одна и та же форма: *добрый человек эгеу adam*; *он очень добр* - *ol çrdn эгеу*.

Что касается образования кратких форм, то необходимо обратить внимание учащихся на выражение категории рода, которая отсутствует в туркменском языке.

М.р. с твердым конечным согласным основы – нулевое окончание (*богатый* – *богат*; *хороший* – *хорош*).

Ж.р. - окончание *-а* (*богата, красива*), у прилагательных с основой на мягкий: после *-ч* и *-щ* [ш'ш'] – окончание *-а* (*горяча*) и орфографическое *-я* (*синя*).

Ср.р. – окончание *-о* (*богато, красиво*), после мягких под ударением *-о* (*горячо*), без ударения *-е* (*тягуче, тоще*)

Мн.ч: после твердых согласных *-ы* (*богаты*), после мягких согласных *-и* (*горячи*).

Таким образом, здесь учащимся предстоит освоить новую грамматическую форму прилагательного (краткую) с отсутствующей в родном языке морфологической категорией (рода).

В целом же отсутствующими в туркменском языке являются присущие русским именам прилагательным категории

- рода (для форм ед.ч. полных и кратких прилагательных)
- падежа (только для полных форм)
- числа (для полных и кратких форм)

Для отработки этих морфологических категорий туркменским студентам мы предложили дополнительные комплексы заданий, которые выполнялись параллельно с материалом учебника РКИ при изучении определенного падежа. Это были не только языковые задания на согласование прилагательных с существительными, но и условно-речевые упражнения, напр., к теме «Именительный падеж»:

Задание 1. Заполните пропуски.

Образец: *красный карандаш – красные карандаши.*

Синяя чашка - ... чашки.

Длинный поезд - ... поезда.

Открытое окно - ... окна.

Задание 4. Нарисуйте план вашей комнаты в общежитии. Расскажите, что есть у вас в комнате. Уточните, что висит в шкафу, что лежит в холодильнике, что стоит на полке. Не просто называйте предметы, но и рассказывайте, КАКИЕ они.

Задание 5. Расскажите, какая у вас есть летняя одежда. Подготовились ли вы к русской зиме? Какая зимняя одежда у вас есть? Не просто называйте предметы, но и рассказывайте, КАКИЕ они (Выполняется письменно).

Такие задания выполнялись студентами предвузовского этапа обучения. Студентам 3-го и 4-го курсов, обучающимся по направлению подготовки «Русский язык как иностранный», на практических занятиях по методике обучения РКИ предлагалось самим произвести сопоставительный анализ различных грамматических явлений в русском и туркменском языках и разрабатывать упражнения, направленные на предупреждение туркменско-русской грамматической интерференции.

Что касается лексического уровня, то здесь туркменские студенты - будущие преподаватели русского языка в рамках научно-исследовательской практики выполняли сопоставительный анализ тематических групп лексики, результаты которого представили как фрагменты сопоставительного словаря:

Серый цвет и его оттенки

Серый. Цвета пепла, цвета, получающегося при смешении черного с белым // *Разг.* Бледный с оттенком такого цвета (о лице, о человеке с таким лицом). *Зал.* ** *Серая шерсть - зал эьт, серые глаза - кьл ремкли гузлер.*

Землистый. Серовато-бледный, напоминающий цвет земли (о цвете лица)'. *Solgun; цзьк.*

Мышиный. Серый, цвета мыши. *Зал; кьл гетк.* ** *Костюм мышиного цвета - зал ремк костэум.*

Пепельный. Сероватый, похожий по цвету на пепел. *Кьл, кьл гетк; залымтыл.* ** *Пепельные волосы - кьл ремк саз.*

Свинцовый. Темно-серый, цвета свинца. *Зал.* ** *Свинцовые тучи - зал булутлар.*

Грязный. Серовато-мутный (о цвете)'. -

Таким образом, в группу входит 6 русских лексем с признаком 'серый' в основе лексического значения. Возглавляет группу слово *серый*, обозначающее абсолютный признак. Этот признак передается в русском и туркменском языках непроизводным прилагательным: *серый - зал.* Совпадает по мотивировке только одна пара соответствий: *пепельный - кьл*, но в туркменском языке *кьл* ('пепел') может выступать и в роли существительного, и в роли прилагательного. От существительных *сузан* ('мышь'), *гуреун* ('свинец'), *эер* (земля) цветные прилагательные не образуются, соответствующие значения передаются прилагательными *зал, кьл* или аналитически: *зал ремк, кьл ремк* ('серого цвета, цвета пепла'). Прилагательные *һара, кирли* ('грязный') в цветовом значении не употребляются.

Представленная концепция реализации принципа учета родного языка учащихся предполагает, как было показано выше, непосредственное открытое сопоставление языков в группах студентов-русистов старших курсов, что способствует совершенствованию их профессиональной межъязыковой компетенции, а также сопоставительный анализ, выполняемый преподавателем как условие корректного отбора материала для обучающихся определенной этноязыковой принадлежности. Как показал наш опыт, такая комплексная разработка сопоставительных аспектов языковой подготовки туркменских студентов способствует снятию определенных трудностей в освоении ими русского языка.

Литература

1. Барабанова Н. В. Проблема отбора материала при преподавании французского языка как второго иностранного при первом испанском: начальный этап // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа: Лето, 2015. – С. 225-228.
2. Петжикова М. Образование и семантическая классификация имен прилагательных в туркменском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ашгабад, 1995. – 22 с.
3. Рыжова Н. В. Проблема отбора и организации грамматического материала в обучении русскому языку нерусских // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2008. – №2. – С. 53-60.
4. Татарина Н.М. Ошибки в русской речи туркменских студентов, вызванные межъязыковой интерференцией // Беларуска-руск-польскае супастаўляльнае мовазнаўства, літаратуразнаўства, культуралогія: зборнік навуковых артыкулаў. – Віцебск : ВДУ імя П. М. Машэрава, 2013. – С. 314-316.
5. Zakiryanov K. Z. Comparative study of languages of different structures: linguistic and methodological aspects // Liberal Arts in Russia. – 2015. – Vol. 4. – No. 3. – Pp. 224–233.

Зайцева Вера Петровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры информатики
и информационно-коммуникационных технологий
ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, e-mail: kurev@yandex.ru

Zaytseva Vera Petrovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of computer science information and communication technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭТНОПЕДАГОГИКЕ

MODERN TRENDS IN THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN PEDAGOGY

Аннотация: в статье рассматриваются основные компоненты конструирования этнопедагогического процесса с помощью информационных технологий. Исследуются основные направления использования данных технологий в этнопедагогике в современных условиях информатизации общества.

Annotation: the article deals with the main components of the ethnopedagogical process construction with the help of information technologies. The main directions of use of these technologies in ethnopedagogy in modern conditions of informatization of society are investigated.

Ключевые слова: этнопедагогика, этнопедагогический процесс, этнокультурное образование, информационные технологии, веб-квест, интернет-ресурсы, мультимедийные средства.

Keywords: ethnopedagogy, ethnopedagogical process, ethno-cultural education, information technologies, web quest, Internet resources, multimedia.

Сегодня современной тенденцией развития любой деятельности является эффективное оперирование информацией. Информация и знание всегда были обязательными компонентами в жизнедеятельности людей. Информация является предметом массового потребления у населения, а знание в определенной мере становится самостоятельной силой и центральным фактором технического и социального развития. Этнопедагогический процесс в век информатизации общества также невозможен без технологий, обеспечивающих регулирование, сохранение, поддержание и совершенствование системы управления информацией, информационными потоками и знаниями. Чтобы понять смысл информатизации этнокультурного образования, ознакомимся с понятием информатизация образования, который представляет собой процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания. Этот процесс инициирует, во-первых, совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации; во-вторых, совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения и воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества; в-третьих, создание методических систем обучения, ориентированных на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную и экспериментально-исследовательскую деятельности, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации [6].

Выдающийся советский и российский педагог Геннадий Никандрович Волков в своих научных трудах этнопедагогику объясняет как народную педагогику и предлагает пути ее использования в современных условиях [2]. На наш взгляд, в дальнейшем развитии этнопедагогики как научного направления в современных условиях большую роль играют информационные технологии в сочетании с другими средствами обучения и воспитания.

Информационные технологии представляют собой универсальное средство для работы с информацией и обеспечивают широкие возможности для коммуникации, ускорения процессов получения, распространения и использования обществом новых знаний. Актуальность использования данных технологий в этнопедагогике диктуется широким распространением технологий мультимедиа, электронных информационных ресурсов, сетевых технологий, позволяющих их использовать в качестве средства обучения, общения, воспитания и интеграции в мировое пространство. Под средствами современных информа-

ционных и коммуникационных технологий понимаются «...программные, программно-аппаратные и технические средства, а так же устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей» [8]. Множество информационных технологий можно классифицировать по типологическим признакам, как предметная область, назначение и характер использования, тип пользовательского интерфейса, способ организации сетевого взаимодействия, принцип построения, степень охвата задач управления, вид обрабатываемой информации и т.д. С понятием «Информационные технологии» также связан термин «Информационный процесс», представляющий собой получение, создание, сбор, обработку, накопление, хранение, поиск, распространение и использование информации. Современные тенденции применения информационных технологий в этнопедагогике основаны на комплексном использовании различных видов информации и информационных процессов на базе единого технического комплекса, основой которого являются средства компьютерной техники.

Для более четкого представления использования информационных технологий в этнопедагогике рассмотрим, как можно конструировать этнопедагогический процесс с использованием данных технологий. Условно этот процесс можно разбить на три компонента. Первый компонент «Конструирование содержания» представляет собой отбор, систематизацию, анализ и формирование информационной составляющей этнопедагогического процесса. Элементами второго компонента «Отбор и конструирование материальных средств» станут подбор литературы, использование наглядности, технической аппаратуры и т. д. Третьим компонентом является «Конструирование деятельности», под которым подразумевается разработка алгоритмов, представляющих собой последовательность действий, которые будут осуществляться различными участниками этнопедагогического процесса. В свою очередь процесс использования информационных технологий в этнопедагогике состоит из двух составляющих: этнокультурной информации и технологии ее поиска, восприятия, переработки и актуализации. Первая составляющая представляет собой постоянно развивающую базу знаний в данной области в следующих направлениях: этнофилологическое (родной язык; устное народное творчество); этнохудожественное (произведения народного искусства; народное декоративно-прикладное творчество); поведенческое (народный эстетический идеал; эстетика народных обычаев и традиций); мировоззренческое (традиция почитания предков и уважения к своему роду; знание своих истоков, корней). Нужно отметить, что существенную роль в получении этнокультурной информации согласно первой со-

ставляющей в современных условиях играют средства информационных технологий, как Интернет-ресурсы. В соответствии со второй составляющей взаимодействие с этнокультурной информацией происходит по следующему алгоритму: *Восприятие этнокультурной информации* → *Осмысление, соотнесение с личностными смыслами* → *Переработка этнокультурной информации* → *Актуализация* [1].

В этнокультурном образовании в условиях реализации информационных технологий при разработке ценностно-этической модели воспитания немаловажную роль играют также принципы, как активизация самостоятельной познавательной деятельности; реализация межкультурного подхода и этнопедагогики; индивидуализация; интерактивность; обеспечение наглядности, гибкости; обеспечение новейших педагогических технологий; обеспечение прочности усвоения результатов обучения [7]. Интеграция традиционных форм обучения и средств информационных и коммуникационных технологий помогает активизировать взаимодействие между субъектами образовательного процесса.

С учетом вышесказанного мы предлагаем в современных условиях информатизации этнокультурного образования для дальнейшего развития этнопедагогики использовать: 1) мультимедийные средства; 2) интернет-ресурсы; 3) веб-квест; 4) обучающиеся программы; 5) собственные авторские разработки.

Использование **мультимедийных средств** в этнопедагогической деятельности позволяет сочетать вербальную и наглядно-чувственную информацию, влияя таким образом на эмоциональную сферу учеников и способствуя на их необходимый настрой для восприятия этнокультурной информации. С использованием интерактивной доски можно демонстрировать мультимедийные презентации с этнопедагогическими элементами, активно вовлекая детей в процесс освоения материала и улучшая процесс урока. Мультимедийные презентации благодаря лучшей наглядности материала позволяют обогатить процесс обучения, проводить занятия на более качественном уровне и повысить его эффективность [4].

Работа с сетью Интернет позволяет ученикам чувствовать себя частью большого реального мира. Часто картинки из сети Интернет становятся единственным источником того, чтобы дети увидели народные костюмы, народные музыкальные инструменты, народные вышивки и другие шедевры народного искусства. **Интернет-ресурсы** содержат ни с чем не сравнимые возможности для выполнения самых различных видов работы по этнокультурному образованию и позволяют быстро отыскать нужную информацию (фольклорные произведения, народные обычаи и традиции, историю предков и т. д.). В качестве примера приведем следующие примеры интернет-ресурсов, которые можно использовать на уроках и внеучебное время:

- tradicii.com – сайт посвящен русским народным праздникам, обрядам и традициям;
- rusfolklor.ru – является сборищем былин, песен, сказок, загадок и других произведений русского народного творчества;
- <http://www.oldskazki.chat.ru/titul.htm> – сайт «Старые добрые сказки» содержит русских народные, сказки народов мира и известных авторов;
- <http://nation.geoman.ru> – сайт «Страны и народы мира»;
- nasledie.nbch.ru – портал «Культурное наследие Чувашии» включает материальное наследие (древние памятники и раскопки, городскую и сельскую архитектуру, одежду и украшения, пищу, ремесла и промыслы, письменные документы в виде печатных изданий); духовное наследие (народные обычаи и традиции, рассказы и предания, литературу, язык, декоративно-прикладное искусство); библиографические очерки об известных деятелях Чувашской Республики.

Одним из способов реализации совместных творческих проектов с использованием информационных и коммуникационных технологий является Quest-технология. **Веб-квест** – это форма, сочетающая в себе идеи проектного метода, кейс-метода, исследовательского метода и игровых технологий в среде WWW, которая включает в себя проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы Интернета [3]. Тематика веб-проектов может быть связана с народными традициями и обычаями, народными сказками, с декоративно-прикладным искусством, фольклорными произведениями и т.д. В процессе работы над веб-проектом могут быть проведены экскурсии в музеи, библиотеки и различные учреждения. При реализации Web-проекта можно создавать для детей и их родителей определенные группы в сети Интернет. Например, для совместного творческого проекта «Народный праздник» могут быть созданы: группа дизайнеров-декораторов, которая будут создавать эскизы народных костюмов и изготавливать их; исследовательская группа, изучающая истоки и обряды праздника; фольклорная группа, занимающаяся изучением основ вокального мастерства и исполнением народных песен. Средства информационных технологий позволяют наглядно оформить результаты работы всех групп в формах мультимедийной презентации, электронного буклета и графического изображения. В зависимости от заявленной темы веб-проекта выполненные работы могут быть представлены также в форме аудио-видео записей, Flash-роликов, компьютерных моделей и т.д.

Обучающиеся программы с разнообразной иллюстрированной информацией с этнопедагогическими элементами в игровой форме помогают

пробудить в ребенке жажду открытий, помогают доступно объяснить и ознакомить ребенка с ценностями мировой культуры и народов. Они также помогают развить интерес к истории и культуре народов, воспитывать уважительное отношение к семейным традициям и чувство сопричастности к истории и культуре своего народа.

Для создания **собственных авторских разработок** используются различные программные средства. В данной статье приводится пример собственной разработки (авторами являются Зайцева В.П., Горшкова А.В., Иванова Д.А.) – электронного сборника сказок, для разработки которого была использована бесплатная программа EBookMaestroFREE. Разработанный с помощью данного приложения электронный сборник сказок (по материалам книги Волкова Г.Н. «Кил илемм») включает в левой панели оглавление, состоящий из 24 названий сказок (рисунок 1).

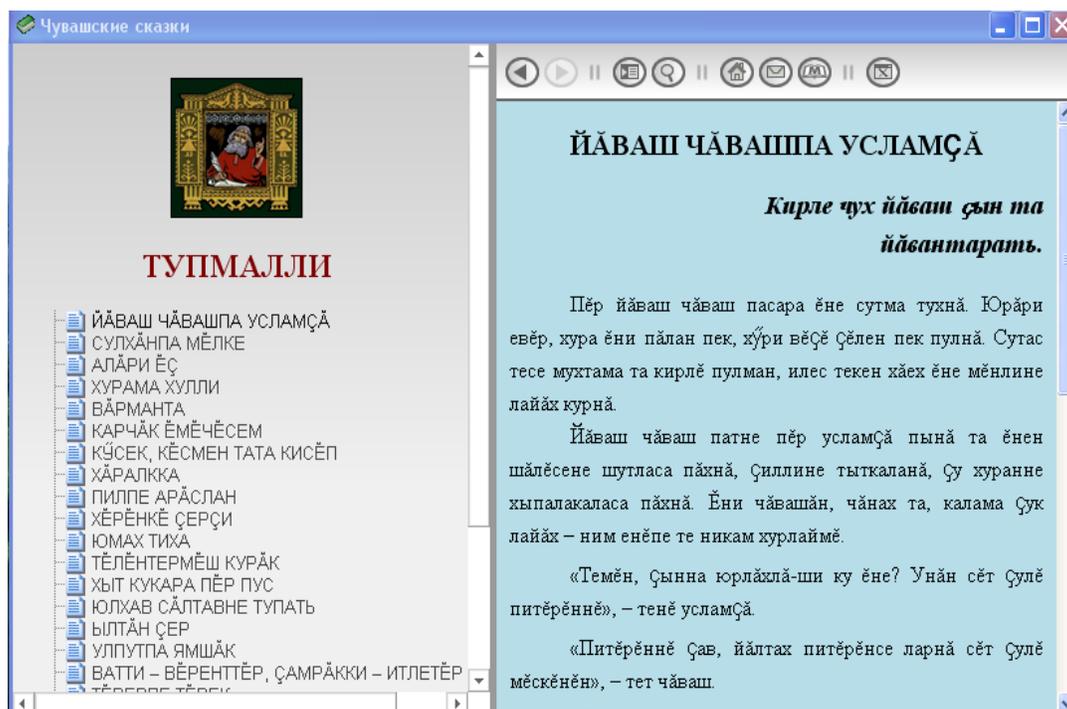


Рис.1. Фрагмент электронного сборника чувашских сказок

Основным плюсом разработанного такого учебника является удобная навигация, которая позволяет в левой панели быстро найти нужное название сказки и, нажимая на это название сказки, открыть его содержание в его правой части [5]. Также для сборника характерно красочное оформление материала, сказочные иллюстрации и простой понятный интерфейс.

Таким образом, информационные технологии в современных условиях

информатизации общества повышают эффективность информационного обмена в ходе реализации этнопедагогического процесса и помогают развивать этнопедагогику в современных условиях.

Литература

1. Арсалиев Ш. М.Х. Использование информационных технологий в этнокультурном образовании // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2018. – № 2. – С. 9–15.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.
3. Зайцева В. П. Интерактивные технологии как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 2 (90). – С. 131–138
4. Зайцева В. П. Подготовка и использование мультимедийных презентаций в учебном процессе вуза // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2008. – № 4. – С. 84–89.
5. Зайцева В. П., Иванова Д. А., Горшкова А. В. Реализация этнопедагогики в начальной школе с использованием информационных и коммуникационных технологий // Этнопедагогика как фактор сохранения российской идентичности: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения академика Г. Н. Волкова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 156–160.
6. Педагогический терминологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=386>.
7. Проблемы ценностно-эстетического воспитания школьников в условиях реализации информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка (на примере учреждения дополнительного образования) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=386>
8. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.

Залевский Александр Владимирович,
кандидат философских наук, профессор кафедры «Экономика и гуманитарные науки»
Энгельсского технологического института (филиала) Саратовского государственного
технического университета имени Ю.А. Гагарина, г. Энгельс, e-mail: Zalevskiy.1963@mail.ru

Zalevsky Alexander Vladimirovich,
PhD (candidate of philosophical science), Professor of the Economics and Humanities,
Engels Technological Institute (branch) of the Saratov State Technical University
named after Gagarin Yu. A., Engels, e-mail: Zalevskiy.1963@mail.ru

Епифанова Наталия Николаевна,
кандидат философских наук, доцент кафедры «Экономика и гуманитарные науки»
Энгельсского технологического института (филиала) Саратовского государственного
технического университета имени Гагарина Ю.А., г. Энгельс, e-mail: EpifanovaNN@bk.ru

Epifanova Natalia Nikolaevna,
PhD (candidate of philosophical science), associate professor of the Economics and Humanities
Chair Engels Technological Institute (branch) of the Saratov State Technical University
named after Gagarin Yu. A. Engels, e-mail: EpifanovaNN@bk.ru

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА И ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

ETHNOCULTURAL ENVIRONMENT AND PHYSICAL CULTURE

Аннотация: В статье исследуются вопросы формирования этнокультурной компетентности посредством занятий традиционными видами спорта, которые изначально содержат в себе этнокультурную составляющую. Отечественные ученые и педагоги ориентированы на создание педагогически организованной «этнокультурной среды», которая обладает большим воспитательным потенциалом, благодаря которой происходит развитие и формирование принятых в данном обществе качеств этнокультурной личности.

Annotation: The article examines the formation of ethnocultural competence through the practice of traditional sports, which initially contain an ethnocultural component. Domestic scientists and teachers are focused on creating a pedagogically organized “ethnic environment”, which has a great educational potential, through which the development and formation of the qualities of an ethnocultural personality adopted in a given society takes place.

Ключевые слова: Этнокультурная среда, этническое воспитание, средовой подход, этнопедagogический подход, культура, традиции, этнопедagogика, молодежь, физическая культура и спорт.

Keywords: Ethnocultural environment, ethnic education, ethnopedagogical approach, environmental approach, culture, traditions, ethnopedagogogy, youth, physical culture and sport.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что процессы глобализации затронули культурно-исторические нормы, обеспечивающие целостность социумов и этнокультурную самобытность народов как субъектов не только социально-политических, производственно-экономических, но и культурных процессов.

Основным принципом государственной политики в сфере образования является защита и развитие национальных языков, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства с целью изучения сохранения национальных традиций и воспитания взаимоуважения к национальной культуре.

При охране традиционного образа жизни малочисленных коренных народов в целях обеспечения, ведения и осуществления традиционной хозяйственной деятельности под охрану берутся и права субъекта, и сам объект. Таким объектом является этнокультурная среда.

В настоящее время мы наблюдаем тенденцию к этнокультурному возрождению. Человек от рождения принадлежит к какой-либо этнической общности не только по факту своего рождения, но и в результате социализации жизнедеятельности людей определенной этнокультурной принадлежности, которая оказывает большое влияние на многие стороны повседневной жизни, на способность сохранять и передавать общезнающую и локальную модель культуры. Усваивая традиции, человек превращается из биологического в общественное существо, что создает в общественном сознании чувство единства.

Человечество – это народы (Ю.В. Бромлей), а изучая среду, мы изучаем человека. Изучение среды есть последовательное понимание самости человека, обстоятельств его реальной жизни, установление различий между средой, культурой, образованием, образом жизни.

Э.Н. Раимова, В.Я. Барышников, И.В. Манжелей, С.Ю. Щетинина, А.В. Ахаев, Д.В. Никифоров, И.Г. Захарова, И.А. Колесникова в своих работах описывают физкультурно-спортивную среду, информационную, образовательную, оздоровительную, развивающую и др., изучают использование влияния среды на формирование физической культуры личности, двигательной активности, спорта, здорового образа жизни.

Вопросами среды и средового подхода в воспитании занимались доктор педагогических наук Мануйлов Ю.С. (Нижегородский институт развития образования), профессор Белозерцев Е.Н. (Липецкий институт образования). Под их руководством были созданы научные лаборатории, проведены исследования, опирающиеся на единую концептуальную основу. Опыт реализации средового подхода на практике доказал свою результативность [1, 15-23].

Этнокультурное развитие человека в онтогенезе разворачивается в континууме освоения культуры, где в основании лежит усвоение и овладение способами взаимоотношений и взаимодействия с миром, основанных на культурной основе, являющейся достоянием своего народа.

Составляющей основой этнокультурной среды являются традиции. Этнокультурная среда – это не только актуальная часть культуры, но и часть соци-

альной среды общества, которая выступает как дополнительный фактор взаимодействия, формируя определенные коллективные представления.

Этнокультурная среда – это всегда традиционная коммуникативная среда, способствующая обеспечению согласованности и взаимопониманию людей, стимулирующих и поддерживающих единство (общность) преемственности и передаваемых далее через воспитание и научение.

Отношение человека к среде определяется не средой и не абстрактными свойствами личности, а содержанием его деятельности и уровнем его развития.

Существенной характеристикой современного цивилизационного общества является отношение к этничности, что сказывается при психической адаптации человека на его внутренней и внешней среде. В психическом развитии человека, по мнению А.В. Сухарева, выделяется три стадии по отношению к этнокультурной и природной среде: 1) сказочно-мифологическая, 2) религиозно-этическая и 3) технотронно-сциентистская. Можно констатировать, что воспитание не только прочно связано с вопросом психического развития человека, но и играет определяющую роль в его общем становлении.

Приобщение к культурно-ценностному потенциалу человеческой общности, по мнению Л. С. Выготского, осуществляется через посредников (медиаторов), таких как знак, слово, символ, мир, жест и т.д., а также этнокультурные признаки, которые воплощают в себе определенное значение (А. Н. Леонтьев) [3].

Этнокультурная среда предполагает доминирование микросреды, выполняющей связующую роль между ребенком и макросредой. Макросреда включает различные элементы общественной и культурной жизни этноса, транслирующие нормы, правила бытования его членов. Микросреда транслирует ценности, фигурирующие в макросреде, и выполняет связующую роль между внешним миром и объектом воспитания. Таким образом происходит взаимодействие человека и среды и в процессе интериоризации человеком осваивается культурное содержание за счет перевода его из внешнего плана во внутренний, что приводит к приращению культурного содержания.

Разрушение традиций приводит к потере этнокультурной идентичности человека, социальных и культурных ориентаций, рассогласованию режима деятельности человека. Рассогласование с реальной этнокультурной средой в самосознании современного человека могут проявляться в быту, моде, типе питания, языке и усвоении иноэтнических субкультур, что оказывает разрушающее воздействие на психику и здоровье не только отдельного человека, но и общества в целом.

В этнопедагогике, как составной части духовной культуры народа, нашли выражение принципы культуры телесного совершенствования человека, воспитания его телесной культуры. В традиционной физической культуре раскрываются воспитательные, образовательные, оздоровительные и прочие возможно-

сти. Этнокультурная среда – представляет собой результаты, средство и процесс коллективного существования и социализирования групп людей [5, 61-63].

Традиционные занятия играют важную роль в сохранении не только культурных ценностей, но также физического и морально – психологического состояния представителей малочисленных народов.

Этнокультурное воспитание с приобщением подрастающего поколения к ценностям этнической культуры может проходить как инкультурация: системный целенаправленный специально организованный в системе образования процесс, так и спонтанно.

Воспитание, которое позволяет целенаправленно и организованно приобщить детей и молодежь к уникальным ценностям этнической культуры, приводящее их к индентификации со своим народом, можно назвать этнокультурным [6, 3]. Этнокультурное воспитание непосредственно связано этнопедагогическим подходом

Основные концептуальные положения средового подхода в физическом воспитании студентов базируются на идеях развивающего обучения [4, 125].

Поскольку природно-образовательная среда как феномен дана человеку в представлении посредством естественно и искусственно созданных вещей, то человек может взаимодействовать с ее культурной, социальной и природной составляющей. Специфическими особенностями средового подхода на занятиях физической культурой является организация сигналов, поступающих из среды и деятельности учащихся навстречу этим сигналам.

Если рассматривать в этнологическом и географическом измерении механизм биосоциального и этнокультурного воспроизводства телесных практик, то мы, совершенно обосновано, приходим к выводу, что процесс воспитания происходит в родной культурной среде и укоренен в национальном укладе, обычаях. Становление этнокультурного сознания решает задачи нравственно-эстетического, патриотического воспитания. Что касается дисциплины «Физическая культура», то здесь этнокультурное образование становится доступным посредством изучения и получения знаний об истории физической культуры разных народов, установление связи народных игр и забав с природно-географическими особенностями обычаев и традиций народов. Образовательный компонент по предмету физической культуры должен включать в себе знания народных подвижных игр для развития физической активности, физических качеств. Традиционная физическая культура, в историческом аспекте, развиваясь параллельно с этнической культурой, не только успешно служила основным средством воспитания детей, подростков и взрослого населения, но и выполняла ряд важнейших функций: воспитательную, оздоровительную, образовательную, реабилитационную, рекреационную.

Исследование отношения студентов к национальным видам спорта является непростой задачей, т.к. в значительной степени мы имеем дело с изучением установок личности, связанных с социальными представлениями. Нами был разработан и апробирован специальный опросник для студентов Энгельсского технологического института (филиал) СГТУ имени Гагарина Ю.А., в и проведено тестирование, в котором приняли участие 315 студентов (таблица №1)

Таблица 1

№	Вопрос	Ответы	
		Да	Нет
1	Хотели ли бы Вы больше знать о традиционных национальных видах спорта народов, проживающих в России?	63,7%	36,5%
2	Как Вы считаете, какой спорт Вам более интересен:	традиционный (народный) 24,2%	современный (профессион.) 75,8%
3	Интересно ли было бы Вам смотреть репортажи по телевидению с народных национальных праздников, где проводятся соревнования по различным национальным видам спорта	Да 60,4%	Нет 39,6%
4	Хотели бы Вы, что бы Ваши дети занимались доступными видами спорта и играми своего народа, которые традиционно несли воспитательное значение	Да 86,8%	Нет 13,2%
5	Считаете ли Вы целесообразным, чтобы существовал канал «Этноспорт», на котором бы показывали виды спорта народов России	Да 72,5%	Нет 27,5%
6	Интересна ли Вам реконструкция забытых игр, забав, традиций Вашего народа	Да 67%	Нет 33%
7	Как Вы считаете, где более заложен воспитательный и культурный потенциал:	В традиционном воспитании 67%	В современном воспитании 33%

На основании проведенного анкетирования, можно сделать выводы:

63,7% студентов, принявших участие в тестировании, свидетельствует о том, что хотели бы больше знать о традиционных национальных видах спорта народов, проживающих в России, и примерно такое же количество (60,4%) пожелали смотреть репортажи по телевидению с народных национальных праздников, где проводятся соревнования по национальным видам спорта.

Также подавляющее большинство молодых людей (86,8%) хотели бы, чтобы их дети занимались доступными видами спорта и играми своего народа, которые изначально традиционно несут большое воспитательное значение.

72,5% респондентов считают целесообразным, чтобы существовал канал «Этноспорт», на котором бы показывали виды спорта, народные игры, забавы народов, проживающих России.

67%, то есть две трети молодежи полагают, что воспитательный и культурный потенциал заложен именно в традиционном воспитании и проявляют интерес к реконструкции забытых игр, забав и традиций своего народа.

В то же время три четверти студентов вуза (75,8%) ответили, что сами предпочитают современный (профессиональный) спорт. Но это лишь подтверждает тот факт, что традиционные виды спорта нуждаются в возрождении, и должны быть доступны в равной мере с современными видами спорта. Поддержки со стороны государства нет – национальные игры не входят в стандарты ни дошкольного, ни школьного, ни вузовского образования. Где в любом городе предоставляется возможность заниматься, скажем, игрой в лапту? Зато бокс, каратэ, бодибилдинг, фитнес центры реальны и вполне доступны. То, что позиционируется в обществе, то и пользуется спросом. Ведь ни для кого не секрет, что так распространены в России платные спортивные центры, «мужские клубы» и т.п. - самый, что ни на есть обыкновенный бизнес, выражаясь современным языком. И отвечая, что современный спорт им интересен больше, молодые люди судят о том, что им известно. Они не занимались традиционными (национальными) видами спорта, многие даже не знают о них, им не с чем сравнивать, у них нет возможности выбора, нет другой альтернативы.

Молодежь как будущее любого общества должна с раннего детства быть вовлечена в занятия подвижными и народными играми, вместе с родителями в участие во всех традиционных праздниках, фестивалях, развлечениях с этнокультурной тематикой, где должны быть представлены ярмарки кухни, поделок, изделий мастеров и умельцев народных промыслов, где звучала бы народная музыка, песни, исполнялись народные танцы, организованы аттракционы, игры, забавы, в которых можно было бы принять непосредственное участие не только в роли зрителя.

Средством закрепления и воспроизводства этнокультурных ценностей является реализация программы с этнокультурной составляющей спортивных и физкультурных фестивалей, национальных, этнических на основе традиций, ритуалов, видов спорта, обычаев и традиционного уклада жизни народа. Акцентирование внимания на теоретико-методологических проблемах этнокультурного многообразия исследований в области культурологии и социологии спорта нашло отражение в предложении использовать теорию «этноспорт» для

описания новой парадигмы в развитии этого социокультурного явления [2]. Этноспортивная среда – это территория товарищеского соперничества, помогающая совершенствоваться, обеспечивающая развитие и гармоничное существование не только в этнокультурной среде, но и в социуме.

Литература

1. Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект): [монография] / Е. П. Белозерцев, И. Б. Щербакова. – Воронеж: Тип. им. И.А. Болховитинова, 2016. – С. 15–23.
2. Кыласов А.В. Этноспорт. Конец эпохи вырождения: Монография. – М.: ИД Тер. будущего, 2013. – 144 с.
3. Леонтьев А. А. Ключевые идеи Л. С. Выготского – вклад в мировую психологию XX столетия // Психологический журнал. – 2001. – Том 22. – №4.
4. Манжелей И.В. Средовый подход к физическому воспитанию студенческой молодежи // Образование и наука. – 2014. – № 2 (111). – С. 131–132.
5. Методы этноэкологической экспертизы / Научн. ред. В.В. Степанов. – М.: ИЭА, 1999. – С. 61–63.
6. Нюдюрмагомедова Л.А. Этнокультурное воспитание подростков средствами традиционных ритуалов: автореферат диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.01 /; [Место защиты: Дагестан. гос. пед. ун-т]. – Махачкала, 2016. – 23 с.
7. Тишков В.А. Очерки теории политики этничности в России / Ин-т этнологии и антропологии РАН. – М.: Рус. мир, 1997. – 532 с.

Иванченкова Дарья Владимировна,

магистр педагогического образования, аспирант кафедры теории и методики обучения неродному языку ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет», г. Псков, e-mail: miss.charming20@gmail.com

Ivanchenkova Daria Vladimirovna,

Master of Pedagogical Education, Graduate student of the Department of theory and methods of teaching non-native language, Pskov State University, Pskov

СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ

COMPONENT OF COUNTRY-SPECIFIC OF RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOK FOR FOREIGNERS

Аннотация: В статье рассматривается страноведческий и региональный компонент в содержании учебных пособий по русскому языку для иностранных учащихся.

Annotation: The article considers the cross-cultural and regional component in the content of textbooks on the Russian language for foreign students.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, страноведение, культура, учебное пособие.

Keywords: the lesson of the Russian language, geography, Russian as a foreign language, country study, culture, textbook.

При реализации лингвокультурологического подхода в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) большое внимание уделяется теме «Искусство России».

Для исследования репрезентации материалов русского искусства иноязычному адресату нами были проанализированы учебники «Дорога в Россию-1» (элементарный уровень) [1], «Дорога в Россию-2» (базовый уровень) [2], «Дорога в Россию 3 (1-2)» [3; 4]. В первую очередь этот учебный комплекс знакомит студентов с современными российскими реалиями. Однако определенное внимание уделяется и репрезентации видов классического русского искусства.

В учебнике «Дорога в Россию 1» материал по искусству в основном представлен иллюстративно. На пятом уроке учебника размещены фотографии известных деятелей культуры (Олег Меньшиков, Алсу, Николай Басков). Студентам предлагается ответить на вопросы: Кто они? Как их зовут? Где они сейчас? [1, 75]. В материале шестого урока представлены фотографии Никиты Михалкова и Аллы Пугачевой. Авторы предлагают читателю называть имя и род деятельности этих людей [1, 88]. Одиннадцатый урок представляет нам информацию о цирке на Цветном бульваре в Москве. Послетекстовые задания ориентированы на отработку речевых навыков [1, 224]. В тринадцатом уроке мы увидим текст о книжной выставке. В данном тексте упоминается поэт Евгений Евтушенко. Задания ориентированы на отработку речевых навыков [1, 281].

Базовый учебник «Дорога в Россию 2» представляет нашу страну в искусствоведческом направлении несколько подробнее. Здесь материал данной тематики в большей степени привязан к изучаемым грамматическим темам и заданиям по развитию речи. Так, винительный падеж в значении объекта закрепляется в работе с микротекстами о Филиппе Киркорове, Никите Михалкове, Славе Зайцеве [2, 43-44] в упражнении на аудирование предлагается описать актера Евгения Миронова [2, 53]. При изучении Родительного падежа в значении обладания предлагаются микротексты о Сергее Безрукове, Екатерине Рождественской и Алле Пугачеве [2, 78]. Из приведенных писем в газету «Моя семья» студенты узнают о Большом театре, о музыкальной группе «Иванушки-интернешнл» и певице Наташе Королевой. Затем они сами должны написать письмо, чтобы спросить и узнать о чем-л. из сферы искусства [2, 100-101]. Студенты знакомятся также с творчеством Сергея Бодрова [2, 174-175].

В целом же весь комплекс учебников «Дорога в Россию» [1-4] представляет искусство России следующими именами и названиями:

Театр, Кино: *О. Меньшиков, Н. Михалков, Е. Миронов, С. Безруков, А. Любимов, С. Бодров, Э. Някрошюс, Большой театр, Ю. Соломин, фестиваль «Золотая маска»,*

Музыка: *Алсу, Н. Басков, А. Пугачева, И. Лагутенко, Ф. Киркоров, Н. Королева, «Иванушки-интернешнл», Д. Шостакович, А. Бородин, А. Розембаум, О. Газманов, О. Воронеж, рок-фестиваль «Нашествие», Ю. Шевчук, Д. Тухманов, В. Высоцкий, опера «Дети Розенталя», оркестр «Виртуозы Москвы», И. Батов.*

Фотография: *Екатерина Рождественская.*

Архитектура, скульптура: *памятники Юрию Долгорукому, Н. Островскому, парк Победы на Поклонной горе, Э. Неизвестный, «Древо жизни».*

Цирк: *цирк на Цветном бульваре.*

Живопись: *С. Васнецов, П. Третьяков, Третьяковская галерея, М. Елисеева.*

Нетрудно заметить, что отбор материала осуществлялся авторами с некоторой долей субъективизма, без учета современных тенденций (например, по таким актуальным для молодежи темам, как «Музыка», «Кино»). К тому же многие фотографии, представляющие деятелей искусства, устарели, а биографические сведения потребуют уточнения при репрезентации материала в современной учебной аудитории.

Что касается целостного лингвокультурологического содержания материалов по теме «Искусство России» (помимо учебного комплекса «Дорога в Россию», нами были проанализированы также пособия: «Культура страны и региона в языке и словаре. Коллективная монография» под редакцией профессора Т. Г. Никитиной [6], электронное издание «Русское культурное пространство. Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Выпуск 5» под редакцией Е. Г. Кольовска, М. В. Кульгавчук, О. Ю. Рождественской, И. А. Хоткевич [7], а также сайт с региональным контекстом «Наследие Земли Псковской / Культура и история города Пскова и Псковской области. Достопримечательности, туристическая инфраструктура» [5], изучив статью, посвященную юбилейной выставке завода Псковский гончар, то можно констатировать, что в учебниках РКИ эта тематика представлена недостаточно широко и последовательно. Изучив весь курс предвузовской подготовки, учащиеся могут усвоить лишь какие-то отдельные факты культурной жизни нашей страны.

В такой ситуации при изучении на I курсе определенных разделов таких дисциплин, как культурология, история России, страноведение, лингвокраеведение и т. п. у иностранных учащихся возникают проблемы, обусловленные отсутствием достаточных знаний по искусству России, а также отсутствием соответствующего лексического запаса, отражающего реалии этой сферы. Для восполнения этого пробела мы разрабатываем учебное пособие по чтению, включающее тексты искусствоведческой тематики. Особое внимание при этом мы уделяем реализации регионального (псковского) компонента в репрезентации темы искусства, который не представлен в основных учебниках РКИ.

Региональные материалы разработаны нами с соответствующим комплексом упражнений по развитию речи и вводят краеведческую информацию в текстах по темам: Декоративно-прикладное искусство: Завод «Псковский гончар»; Живопись: Творчество Виктора Лысюка; Музыка: Творчество Бориса Трояновского.

Работа по тексту строится следующим образом:

На материале данных текстов учащиеся смогут не только расширить свой краеведческий кругозор, но и пополнить запас фоновых знаний о народном и классическом искусстве следующими сведениями:

Гончарное ремесло – древнее народное ремесло, служившее для изготовления посуды и различных сосудов для хранения жидких и сыпучих материалов. В настоящее время – обработка посредством формовки на гончарном круге, нанесением глазури и с последующим обжигом глины – так изготавливают предметы домашнего обихода, различные декоративные изделия, сувениры, украшения.

К портретному жанру относятся произведения изобразительного искусства, в которых запечатлен внешний облик конкретного человека (или группы людей). Каждый портрет передает индивидуальные, присущие только портретируемому (или, как говорят художники, модели) черты.

Русские народные музыкальные инструменты отличает тембровое разнообразие и выразительность: здесь и свирельная грусть, и плясовые балалаечные наигрыши, и шумное веселье ложек и трещоток, и тоскливая пронзительность жалейки, и, конечно, богатейшая баянная палитра, вбирающая в себя все оттенки музыкального портрета русского народа.

На тематических занятиях с использованием материалов пособия иностранные учащиеся смогут познакомиться с новой культурологически маркированной лексикой и активизировать уже освоенные лексические единицы следующих тематических групп:

Музыка: музыкальный инструмент, балалайка, виртуоз, консерватория, звукоизвлечение, солист, балалаечник, оркестр, сюита, домра, ансамбль, заслуженный артист, народный артист, фестиваль, опера, народная песня, музыкант.

Изобразительное искусство: пейзаж, живопись, реалист, портретист, галерея, кисть, мастерская, полотно, выставка.

Народные промыслы: промысел, керамические изделия, гончар, хрусталь, фарфор, панно.

Таким образом, страноведческий материал основного учебника русского языка как иностранного, проанализированный с точки зрения содержания и лексического наполнения, может быть расширен и дополнен в специальном пособии, включающем и региональные материалы. Работа на занятиях по РКИ с такими материалами позволит пополнить фоновые знания иностранных студентов и обеспечит эффективность усвоения гуманитарных учебных дисциплин.

Литература

1. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию (Элементарный уровень), – М.: ЦМО МГУ, Златоуст, 2017. – 344 с.
2. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию (Базовый уровень), – М.: ЦМО МГУ, Златоуст, 2015. – 256 с.
3. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень): в 2 т. Т. 1. – СПб.: Златоуст, 2013. – 200 с.
4. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень): в 2 т. Т. 2. – СПб.: Златоуст, 2016. – 344 с.
5. Выставка «Заводу «Псковский гончар» – 40 лет» [Электронный ресурс] // Наследие Земли Псковской/ Культура и история города Пскова и Псковской области. Достопримечательности, туристическая инфраструктура: [сайт]. [2011]. – URL: <http://nasledie.pskov.ru/ru/news/event/8428>
6. Культура страны и региона в языке и словаре. Коллективная монография / Под ред. проф. Т. Г. Никитиной. – Псков: Логос, 2012. – 312 с.
7. Русское культурное пространство. Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. Выпуск 5 / сост. и ред.: Е. Г. Кольовска, М. В. Кульгавчук, О. Ю. Рождественская, И. А. Хоткевич. [Электронное издание] – М.: Перо, 2016. – 785 с. – Режим доступа: URL: http://istina.msu.ru/media/publications/article/349/f9e/44663153/RKP_2016.

Калинина Светлана Брониславовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин МосВОКУ, г. Москва, e-mail: klenova_s@mail.ru

Kalinina Svetlana Bronislavovna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines Moscow Higher All-Arms Command School, Moscow

ТРЕНИНГ АССЕРТИВНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

TRAINING OF ASSERTIVENESS AS A MEANS OF FORMING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CADETS OF MILITARY UNIVERSITY

Аннотация: Статья посвящена анализу особенностей взаимоотношений в многонациональном коллективе военнослужащих и описанию возможностей развития этнотолерантных установок в процессе применения технологии тренинга асертивного поведения.

Annotation: The article is devoted to the analysis of the peculiarities of relationships in a multinational team of military personnel and a description of the possibilities for the development of ethno-tolerant attitudes in the application of assertive behavior training technology.

Ключевые слова: поликультурная среда, формирование норм толерантности, асертивное поведение, межкультурная агрессия.

Keywords: polycultural environment, the formation of norms of tolerance, assertive behavior, intercultural aggression.

Поликультурное пространство современного военного вуза предполагает среди других задач реализацию технологий формирования норм толерантности, что заложено в Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания...».

Система образования каждой страны является важнейшим транслятором национальной и мировой культуры. В многонациональной России с богатой историей отношений между национальными, религиозными группами она должна воспитывать этнотолерантность, уважительное отношение к духовным ценностям других культур. Современное образование, таким образом, имеет этнокультурную направленность, сохраняя ценности позитивного национального самосознания.

Установки этнотолерантности у молодого человека формируются под влиянием внешних и внутренних условий. Нетерпимость к чужому мнению, иным культурам и традициям часто имеет внутреннюю основу в виде отсут-

ствия знаний и зрелых личностных установок, наличия неразвитых навыков самостоятельного суждения. Безусловно, большую роль в воспитании этнотолерантности играют семейные установки, особенности социализации в полиэтнической среде, опыт общения с представителями различных этносов. Итогом различных этапов развития этнотолерантных установок могут стать терпимость, понимание, интерес и уважение к другим национальным и культурным особенностям, так понимаемая межкультурная коммуникативная компетентность.

Для курсантов, проходящих обучение и службу в многонациональном воинском коллективе, формирование этнотолерантности является особенно актуальным. К сожалению, в среде военнослужащих нередки конфликты, проявления враждебности, основанные на национальных различиях. Сложность армейской службы, ограниченность свободы передвижений, вынужденный характер общения в пределах своего подразделения, отсутствие возможности побыть одному, являются негативными факторами формирования отрицательных протестных переживаний, высокой реактивности, конфликтности, подозрительности. Накопленный агрессивный драйв приводит к эмоциональным срывам, поиску «врагов», выстраиванию границ между «своими» и «чужими». Курсанты легко видят различия в стиле поведения, особенностях личности военнослужащих других этнических групп и не склонны видеть то, что сближает всех военнослужащих как членов одного коллектива, не проявляют интереса к обычаям, культуре, верованиям других этнофоров. На наш взгляд, в первую очередь надо развивать межкультурную коммуникацию и коммуникативную компетентность как основу для оптимизации морально-психологического климата в воинском подразделении, формирования терпимости, принятия, понимания и уважения к военнослужащим других национальных, религиозных групп.

Таким образом, мы считаем актуальным исследование способов формирования межкультурной коммуникативной компетентности в среде курсантов военного вуза.

Проблема этнокультурной компетентности в настоящее время активно разрабатываются в отечественной психологии и социологии (Л. Г. Почебут, Н. М. Лебедева, Т. В. Поштарева, А. П. Садохин и др.). Н. М. Лебедева, например, рассматривает этнокультурную компетентность как «...совокупность знаний, представлений о других культурах, реализующаяся через навыки, установки, модели поведения, которые обеспечивают эффективное взаимодействие с представителями этих культур [1, 549].

Межэтническую толерантность исследователи рассматривают как основу межкультурной коммуникативной компетентности [2] или как ее позитивное проявление [4].

Некоторые исследователи пытаются дать структуру межкультурной компетентности. Чаще всего называются несколько элементов, имеющих отношение именно к ситуациям межкультурного общения: 1) способность приспособляться к различным культурам; 2) способность действовать в разных общественных системах; 3) осознание значимости культурных различий; 4) межкультурную эмпатию; 5) отсутствие этноцентризма и этноэгоизма.

Соответственно, можно выделить несколько аспектов этнической компетентности: *когнитивный*, включающий в себя знания о других нациях и культурах; *аффективный* (как способность сопереживать и доверять представителям других этносов); *поведенческий* (как способность создавать эффективные модели взаимодействия в ситуациях межкультурного контакта); *мотивационный* (как проявление интереса и готовности к межэтническому взаимодействию).

С целью изучения ситуации межнационального взаимодействия в курсантской среде военного училища мы разработали анкету и провели экспертный опрос среди офицеров-воспитателей, включающий в себя вопросы о наиболее болезненных ситуациях межэтнического общения. Анализ результатов показал следующее:

Более 80 % опрошенных экспертов считают наиболее конфликтогенной ситуацию, в которой подвергается сомнению мужественность, право называться настоящим мужчиной.

Особенно агрессивно в таких ситуациях ведут себя представители закавказских республик. Меньше всего агрессии проявляют при этом представители юго-восточной Азии. Российские курсанты в таких ситуациях более спокойны, их в первую очередь оскорбляют намеки на их глупость, пассивность, неумение защитить себя. Наиболее вероятными жертвами неуставных отношений эксперты считают физически и морально слабых курсантов в среде российских военнослужащих. А в подразделениях иностранных военнослужащих – представителей африканских стран и вьетнамцев.

Далее на кафедре гуманитарных и социально-экономических дисциплин мы разработали тренинг асертивности, элементы которого можно было бы применять в воспитательной работе с курсантами и на групповых занятиях в рамках дисциплин кафедры – «Психология и педагогика», «Социология», «Философия», «Культурология».

Как мы знаем, концепция асертивности оформилась в начале 60-х годов XX века в трудах американского психолога А. Солтера, в теории которого асертивное поведение рассматривается как оптимальный, самый конструктивный способ межличностного взаимодействия в противовес двум самым распространенным деструктивным способам – манипуляции и агрессии [5].

На наш взгляд, формирование асертивности как черты личности военнослужащего может выступать одним из средств развития межкультурной компетентности и толерантности, реализуя сразу несколько важных задач:

1. Принятие на себя ответственности за собственное поведение;
2. Демонстрацию самоуважения и уважения к другим людям;
3. Отработка навыков эффективного общения. Здесь важным является открытость и честность в разговоре, умение сказать то, что человек думает, но при этом не расстраивать своего собеседника;
4. Демонстрация уверенности и позитивной установки. Уверенность в себе основана на самоуважении и знании того, что человек является в своей области профессионалом;
5. Умение внимательно слушать и понимать чужую точку зрения.

Достижение таких задач одновременно способствует развитию контроля над своим поведением, независимости суждений и способности отстаивать себя в межличностных контактах, чтобы не стать жертвой, а также способствует развитию доверия и принятия в межкультурном диалоге.

Перед проведением тренинга и его элементов на групповых занятиях, в ходе лекций и семинаров в содержание учебного материала включалось обсуждение понятий толерантности-интолерантности, этнических стереотипов, дискриминации по признаку расы и этничности.

Для обсуждения в паре и группе выбирались темы, связанные с межкультурными контактами:

1. включение в содержание образования сведений о других культурах (нравах, обычаях, традициях, бытовом укладе, искусстве, истории, религии);
2. о сущности толерантности и интолерантности;
3. формирование представлений о возникновении и закреплении в общественном сознании различных форм этнических стереотипов и дискриминации по признаку расы и этничности;
4. включение ценностного компонента – приоритета развития личности, обладающей чувством собственного достоинства, внутренней свободой и активностью, ответственности за результаты деятельности, интереса к различным точкам зрения, убеждениям и способам решений;
5. признание приоритета общечеловеческих ценностей над классовыми и групповыми;
6. формирование положительной этнической идентичности.

Элементы тренинга асертивного поведения были включены в сценарии групповых занятий по дисциплине «Психология и педагогика». В конце семестра мы провели опрос курсантов с использованием разработанной нами анкеты, которая включала в себя вопросы трех блоков:

- 1) Аффективный блок (изменение чувств доверия-недоверия, эмпатии в отношении курсантов других этнических групп;

2) Мотивационный блок (готовность и желание взаимодействовать с представителями других культурных, этнических групп;

3) Коммуникативный блок (умение выстраивать доверительный диалог, работать в команде с представителями других этносов.

Всего мы опросили 64 курсанта из трех взводов с разной представленностью этнических микрогрупп. Далее мы провели анализ полученных данных с помощью G - критерия знаков. Оказалось, что наиболее выраженный сдвиг в положительную сторону во всех подразделениях курсантов отмечался при оценке изменений мотивации на выстраивание отношений с представителями других этнических групп. Абсолютное большинство курсантов высказалось также об уменьшении чувства недоверия, страха в отношении лиц другой национальности.

Считаем, что применение технологии тренинга ассертивного поведения может способствовать развитию этнотолерантных установок в многонациональных воинских коллективах. Важным является и организация внешних условий, а именно:

- организация возможностей для продолжительного и активного взаимодействия;
- отсутствие интолерантных установок у всех субъектов образовательного процесса;
- отсутствие любых форм дискриминации;
- использование активных методов обучения.

Литература

1. Лебедева Н. М. Этническая и кросс-культурная психология // Психология / под общ. ред. В. Н. Дружинина. – СПб., 2003. – С. 549.
2. Манойлова М. А. Акмеологическое развитие полиэтнической компетентности субъектов образования: автореф. дис. ... д-ра псих. наук. – СПб., 2011. – 52 с.
3. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. ... д-ра пед. наук. – Владикавказ, 2009. – 29 с.
4. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. ... докт. культурологии. – М., 2008. – С. 38.
5. Солтер А. Тренинг ассертивности. – СПб.: Речь, 2003. – 169 с.

Кукубаева Асия Хайрушевна,

доктор психологических наук, профессор кафедры социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, г. Кокшетау, e-mail: kukubaeva_2011@mail.ru

Kukubayeva Assiya Khayrushevna,

Doctor of Psychological Sciences, Professor of Department of “Social and Pedagogical Disciplines”, University named after A. Myrzakhmetov, Kokchetau

Бердыбекова Нургуль Салимтаевна,

магистр образования кафедры Социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, г. Кокшетау, e-mail: nurgul.berdybekova@mail.ru

Berdybekova Nurgul Salimtaevna,

Master of Education of Department of “Social and Pedagogical Disciplines”, University named after A. Myrzakhmetov, Kokchetau

Бегимбай Тогжан Бегимбайкызы,

преподаватель кафедры Социально-педагогических дисциплин Кокшетауского университета им. А. Мырзахметова, г. Кокшетау, e-mail: Togzhan96.01@mail.ru

Begimbay Togzhan Begimbaykizi,

Teacher of Department of “Social and pedagogical disciplines” University named after A. Myrzakhmetov, Kokchetau

**ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ КАК ОСНОВА
ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**PATRIOTIC EDUCATION AS THE BASIS
FOR THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENT**

Аннотация: В статье показана роль патриотического воспитания молодежи. Выделены основные задачи, структура и пути воспитания казахстанского патриотизма.

Annotation: The role of patriotic education of youth is shown in this article. The main tasks, structure and ways of Kazakhstan patriotism education are pointed out.

Ключевые слова: казахстанский патриотизм, гражданская культура, чувство патриотизма.

Keywords: youth, youth policy, youth organization.

Традиционно патриотизм рассматривается как нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Родине. При этом мы не должны ограничиваться односторонним подходом к данному явлению. Настоящий патриотизм оценивается по тому, как человек служит своему Отечеству, народу.

Патриотизм – многогранное явление, представляющее собой сложный комплекс свойств и характеристик, проявляющихся на различных уровнях

функционирования социальной системы. На уровне отдельного человека патриотизм рассматривается как один из элементов его личностной структуры. В данном аспекте могут быть выделены высшие чувства (любовь к Родине, гордость за свою культуру, уважение к другим народам и культурам) и устойчивые личностные особенности (ценности, убеждения, нормы поведения). Таким образом, патриотизм является одной из базовых составляющих национального самосознания народа.

Структура патриотизма определяется общенациональными и национальными компонентами. Его содержание как социально-психологического явления отражает три компонента. Первый из них – когнитивный. Он включает в себя знания, представления об истории, культурных традициях народа. В этом огромную роль играют система образования и воспитания, средства массовой информации, религиозные конфессии, способствующие развитию моральных ценностей, сохранению культурной самобытности народов.

Другой компонент патриотизма – эмоциональный – свидетельствует об отношении личности и самого народа, чувствах по отношению к Отечеству. А поведенческая составляющая показывает готовность к действию на основе интересов людей и общества в целом.

Патриотизм выполняет следующие функции: интегративную (объединение государства и сохранение нации как единого целого), регулирующую (ориентирует поведение на формирование готовности к защите государственного суверенитета и национальной самобытности), развивающую (развитие культурных традиций и ценностей, укрепление преемственности развития общества). Таким образом, патриотизм является условием развития общества.

Патриотизм – одно из глубоких чувств, закрепленных веками. Патриотические чувства появились раньше, чем образовались современные нации. В демократическом обществе идеи сплочения этносов находят свое выражение в единстве патриотизма и подлинного интернационализма. Важность данного тезиса объясняется тем, что не бывает национального без интернационального и наоборот. Каждый человек является носителем национального и интернационального. Связь национального и интернационального выступает как синтез опыта человека.

Патриотизм считается высшим уровнем отношений личности к государству, который предполагает высокий уровень каждого из компонентов отношения и выражается в поступке, деятельности и социальном поведении. В его структуре выделены следующие составляющие: 1) патриотическое чувство, характеризующее положительный настрой по отношению к государству; 2) знание и осознание своих гражданских поступков; 3) патриотический поступок как форма активности субъекта.

Представляют определенный интерес разработки отдельных зарубежных авторов (Дж. Адаме, Дж. Зевин, П. Манн, С. Норвуд, Р. Питере, Х. Л. Христов и др.), которые ориентируют на организацию патриотического воспитания подрастающего поколения в духе гуманизма, возрождение духовного и нравственного потенциала любой нации и воспитание свободного гражданина в условиях открытого и свободного общества. Их научные изыскания расширяют представление об опыте развития патриотического воспитания молодежи за рубежом [1].

Вопросы формирования патриотического воспитания учащейся молодежи были предметом исследований российских исследователей (А.К. Быков, М. П. Бузский, Ю. В. Васильева, В. В. Гасанов, М. А. Егоров, С. И. Ешев, В. К. Кожевников, В. П. Левашов, М. Н. Моисеев, М. Н. Хромова и др.) [2-3].

Психологические особенности формирования личности и регуляции ее поведения, как условия формирования гражданственности и нравственности исследованы в работах А. Д. Антоновой, Е. С. Сафроновой, М. Д. Лучниковой, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Г. Ковалёва, И. Ю. Лапина, С. Ю. Каргапольцев, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др. [4-5].

Сущность и проблемы патриотического воспитания детей младших школьников были в центре внимания исследований А. В. Азаровой, Я. А. Ванюковой, С. А. Константинова, В. К. Криворученко, Т. Р. Лыковой, М. А. Мазур, Н. И. Нечваль, В. М. Романенко, Д. Х. Саликова, Н. Н. Солошенко и др. [6-7].

Казахстанские ученые активно изучают вопросы патриотического воспитания (К. М. Амантаева, Г. К. Бекмағанбетов, Г. К., Белгибаев, А. Б. Бижанов, К. Болеев, Б. М. Жаксылыкова, Ж. Н. Калиев, У. М. Калижанов, А. С. Карпыкбаева, Д. Н. Курбанова, З. Н. Нурлигенова и др.). Заслуживают внимания работы, посвященные формированию патриотических качеств будущих специалистов (А. К. Калимолдаева, Л. С. Ахметова); патриотического воспитания учащихся средствами народной педагогики (Р. Н. Кенжебаева, Ж. Н. Калиев, А. А. Бейсембаева, Л. Т. Мухамединова и др.) [8].

В Казахстане реализуется президентская программа Рухани жангыру (Духовное возрождение), направленная на модернизацию общественного сознания, которая является сердцевинной социально-экономических и политических преобразований в стране. В ней отражены такие важные инструменты модернизации сознания как конкурентность нации, прагматизм, сохранение национальной идентичности, культ знаний, эволюционное развитие республики и открытость сознания [9].

Основой казахстанского патриотизма является, прежде всего, общность исторических судеб этносов, проживающих на территории Казахстана. Наша республика является полиэтническим государством. Это обстоятельство определенным образом влияет на формирование социально-политических процессов внутри страны.

В системе новой идеологии актуальной является идея общекзахстанского патриотизма. Общенациональной идеей казахстанского общества является упрочение гражданского мира и межнационального согласия. Она основана на независимости, демократии, рыночной экономике и направлена на сплоченность, терпимость и культурное возрождение.

Государственная программа патриотического воспитания граждан Республики Казахстан направлена на формирование у граждан высокого патриотического сознания, чувства гордости за свой народ, воспитание готовности к выполнению гражданского долга посредством целенаправленного развития патриотов своей страны. Основными задачами данной программы являются: создание мер, способствующих формированию гражданской солидарности, межэтнического и межличностного взаимопонимания, воспитанию казахстанского патриотизма и толерантности.

В условиях развития современного общества особую актуальность приобретают вопросы воспитания казахстанского патриотизма. Существенную роль в этом играет система воспитания и образования. В этом отношении учебно-воспитательный процесс является одним из основных путей решения проблем воспитания подрастающего поколения. В школе осуществляется целенаправленный процесс воздействия на развитие сознания детей. Она готовит молодежь к жизни на основе формирования гражданской ответственности перед родиной, знаний об общественных ценностях, развития личностных качеств гражданина своей страны, приобщения к культуре.

Патриотизм в педагогической науке рассматривается не только как нравственное чувство, а как личностное качество, отражающее потребность служить своей Родине, стремление беречь и укреплять ее.

Для детей младшего школьного возраста значимым является взаимодействие ребёнка со взрослыми т.е. общение и совместная деятельность, в процессе которого, начиная с семьи, формируется чувство любви к своей Родине и гордость за нее.

Патриотическое воспитание в начальной школе осуществляется в разных формах: игра как готовность к социальной адаптации, групповые мероприятия (встречи с известными людьми, беседы, викторины, выставки, экскурсии, туристические походы по изучению исторического прошлого родного края, краеведческая работа и т. п.).

Воспитание патриотизма – очень тонкое дело, поскольку граничит с такими его крайними проявлениями как национализм и шовинизм. Патриотизму нельзя научить, его надо воспитывать с детства. Есть определенная специфика в работе с детьми разного возраста. Так, в общении с дошкольниками и младшими школьниками большое значение имеет эмоциональное воздействие на ребенка, тогда как с подростками актуальной является задача оказа-

ния помощи взрослому человеку в осмыслении человеческих ценностей.

Уникальный и эффективный механизм национальной политики заложен в деятельности Ассамблеи народов Казахстана. Именно Ассамблея была и остается школой воспитания людей, беззаветно преданных своей многонациональной стране, глубоко осознающих свою ответственность перед народом.

В свое время под патронажем Ассамблеи народов Казахстана был создан летний лагерь отдыха для детей разных национальностей (Балдаурен). Президент нашей республики дал высокую оценку работе таких лагерей, отметив, что в дальнейшем необходимо практиковать данный опыт, который позволяет с раннего детства воспитывать у молодежи чувство казахстанского патриотизма, дружбы и межнационального согласия. С учетом накопленного опыта данная общественная организация проводит активную целенаправленную работу по формированию патриотизма и гармонизации межэтнических отношений. Происходящие в последнее время в Казахстане позитивные процессы связаны прежде всего со стабилизацией общественной жизни, социально-экономического положения, которые создают благоприятные условия для достижения качественных результатов в духовно-нравственном и гражданском становлении молодого поколения. Эти изменения обусловлены переосмыслением сущности патриотического воспитания, его места и роли в общественной жизни.

Литература

1. Мусс Г. Н. Теория и практика патриотического воспитания. – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2015. – 182 с.
2. Антонова А. Д., Сафронова Е. С., Лучникова М. Д. Патриотизм в современной России: вопросы и проблемы // Молодой ученый. – 2017. – №48. – С. 296–299.
3. Ешев М. А. Патриотизм как ценностный ориентир студенческой молодежи. – М., 2010. – 164 с.
4. Лапина И. Ю., Каргапольцев С. Ю. Патриотизм и национальное сознание в современной России (проблемы и перспективы) // Междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: СПбГАСУ, 2013. – С. 84–116.
5. Лыкова Т. Р. Анализ понятия «Патриотизм»: педагогический аспект // Фундаментальные исследования – 2013. – №11. – 4. – С. 778–782.
6. Хромова М. Н. Идеи патриотизма в трудах отечественных философов и педагогов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5–2. – С. 379–382.
7. Солошенко Н. Н., Романенко В. М., Нечваль Н. И. Патриотическое воспитание младших школьников // Молодой ученый. – 2016. – №25. – С. 593–596.
8. Нурлигенова З. Н., Амантаева К. М., Курбанова Д. Н. Патриотическое воспитание казахстанской молодежи: история и перспективы // Молодой ученый. – 2017. – №45. – С. 160–163.
9. Назарбаев Н. А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания. – 12 апреля 2017 г.

Ласкин Владимир Сергеевич,

магистрант кафедры педагогики и методики начального образования

ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары, e-mail: mister.lasckin@yandex.ru

Laskin Vladimir Sergeevich,

MA student of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education

Ковалев Василий Петрович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
и методики начального образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

Kovalev Vasily Petrovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЗАМЕСТИТЕЛЯ
ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ
С КЛАСНЫМИ РУКОВОДИТЕЛЯМИ
ПО ПОВЫШЕНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ
В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**ACTIVITIES OF THE DIRECTOR FOR EDUCATIONAL WORK
WITH TUTORS TO IMPROVE COMPETENCE IN THE FIELD
OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS**

Аннотация: В статье рассматриваются сущность и содержание понятий «компетентность», «компетентность в области экологического воспитания», и деятельность администрации школы с классными руководителями по повышению профессиональной компетенции в области экологического воспитания.

Annotation: The article deals with the essence and content of the concepts of “competence”, “competence in the field of environmental education”, and the activities of the school administration with class teachers to improve professional competence in the field of environmental education.

Ключевые слова: экологическое воспитание, заместитель директора школы, компетентность, классного руководителя, компетентность в области экологического воспитания, методическое объединение.

Keywords: environmental education, Deputy Director of the school, the competence of the class teacher, the competence in the field of environmental education and methodological Association.

«Культура личности – уровень развития и реализации сущностных сил человека, его способностей и дарований совокупность компетенций: полити-

ческих и социальных, связанных со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в совместном принятии решений по поводу функционирования и развития демократических институтов; компетенций, касающейся жизни в поликультурном обществе» [2, 20].

Формирование культуры личности обучающихся в годы учебы в школе большая роль принадлежит классному руководителю, его профессиональной компетентности в области экологического воспитания. «Экологическое воспитание это – целенаправленное развитие у подрастающего поколения высокой экологической культуры, включающей в себя знания о природе и гуманное, ответственное отношение к ней как к наивысшей национальной и общечеловеческой ценности» [2, 15].

Классное руководство – особая организационная форма, традиционно возникшая и укрепившаяся в российском школьном воспитании, не потерявшая своего огромного предназначения даже при социально-психологических изменениях в системе общего образования. «Классный руководитель координирует процесс реализации задач развития индивидуальности обучающихся, поскольку он является воспитателем класса, и непосредственно может проследить духовно-нравственное развитие каждого ребенка. Духовный мир обучающегося есть область профессиональной работы классного руководителя. Содержательное классного руководства складывается из работы по организации жизнедеятельности школьников как постоянного разрешения жизненных проблем. Роль классного руководителя чрезвычайно важна, так как увидеть проблему жизни и тем более ее решение не под силу школьнику. Поэтому классный руководитель решает вопрос, учит детей видеть и решать самостоятельно жизненные вопросы своего существования в семье, в обществе, в школе» [2, 45].

Профессиональными задачами классного руководства выступают обустройство школьной жизнедеятельности класса, организация предметной разнообразной деятельности класса и организация постоянного духовного осмысления жизни как социальной, общечеловеческой так и личной, индивидуальной. В процессе выполнения этих задач классный руководитель, проследившая воспитательное влияние на обучающихся всей совокупности социально-психологических воздействий выделяет задачу индивидуальной работы со школьником как педагогическую коррекцию и педагогическая поддержка.

Одной из приоритетных задач в работе классного руководителя является организация экологического воспитания в целях формирования экологической компетентности у обучающихся. «Экологическое воспитание обучающихся направлено на усвоение ими той части человеческой культуры, технологической компетентности, опыта, которые необходимы им для правильного взаи-

модействия в системе «человек-природа» для ответственного отношения к ней, для ее сохранения» [1, 7]. Цель экологического воспитания обучающихся – формирование у них экологической компетентности.

Экологическая компетентность обучающегося – это и интегративное образование, проявляющееся в его готовности и осознанности к правильному взаимодействию в системе «человек-природа», осуществлять самостоятельную экологическую деятельность. Экологическое воспитание рассматривается как взаимосвязь общего и особенного.

В роли общего в экологическом воспитании обучающихся вступают цель, задачи, содержание, форма, методы, средства, результаты.

Особенное определяется задачами экологического воспитания, влияющими на остальные характеристики и особенности функционирования. Особенное в экологическом воспитании есть проявление общих возрастных особенностей детей и национально-региональных условий, в которых осуществляется экологическое воспитание.

В формировании экологической компетентности у обучающихся, кроме природы, необходимо использовать и богатства национальной культуры своего народа.

Прежде всего это прогрессивные народные традиции, фольклор, народные игры, экскурсии на природу, и национальные праздники. Большим экологическим потенциалом обладают внеурочные мероприятия, проводимые в школе и вне школы. Они требуют большого вклада сил и времени, знания индивидуальных особенностей, интересов и потребностей учащихся. В работе по формированию экологической компетентности большую роль играет диагностика достигнутого уровня экологических качеств личности, систематический, целенаправленный учет качеств в ходе формирования экологической компетентности школьников являющихся своеобразной формой осуществления обратной связи и общеобразовательным компонентом функционирования системы формирования экологической компетентности во внеурочной деятельности.

Формирование экологической компетентности по своей структуре включает теоретические и практические компоненты. Теоретический компонент включает формирование экологического сознания и самообразования учащихся в процессе выполнения определенных проектов, докладов, сообщений.

Практический компонент – это формирование экологических умений и навыков, соблюдения норм и правил поведения в природе в ходе разнообразной внеурочной деятельности.

Формирование экологической компетентности учащихся во многом определяется уровнем экологической компетентности самих учителей и классных руководителей. Поэтому администрации школы в лице заместителя ди-

ректора по воспитательной работе необходимо целенаправленно и систематически вести методическую работу по совершенствованию экологической компетентности учителей и классных руководителей.

Под методической работой в школе следует понимать целенаправленную деятельность администрации школы по созданию психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования педагогического коллектива, совершенствования профессиональной компетентности и педагогической культуры учителей, что в конечном счете обеспечит высокий уровень обученности и воспитанности обучающихся. Результатом методической работы в школе выступает сформированность готовности педагогов и классных руководителей к методической деятельности.

Методическая работа в общеобразовательной школе по формированию у классных руководителей компетентности в области экологического воспитания, как показывает практика, в основном координируется заместителем директора по воспитательной работе. В его компетенцию входит решение многих методических задач, способствующих повышению эффективности экологического воспитания обучающихся, таких как:

- изучение методических затруднений учителей и классных руководителей и оказание им своевременной локальной помощи;
- изучение уровня экологической культуры и компетенции классных руководителей школы;
- изучение, обобщение и внедрение положительного педагогического опыта учителей;
- консультативная и коррекционная работа с классными руководителями;
- организация работы творческих и проблемных групп классных руководителей и воспитателей;

Эффективная работа администрации школы с учителями по формированию компетентности в области экологического воспитания возможна при условии, когда администрация школы хорошо знает профессиональные возможности учителей и умело использует их в организации внутришкольного контроля, методической работы экологического направления.

Заместитель директора по воспитательной работе методическую работу с классными руководителями проводят через методические объединения классных руководителей.

Заседания методических объединений проводятся 5-6 раз за учебный год.

Формами организации заседаний – методических объединений классных руководителей могут быть следующими: 1) лекции; 2) экскурсии на природу; 3) встреча за круглым столом; 4) деловая игра; 5) мастер классы;

б) теоретический семинар; 7) семинар-практикум; 8) конференции; 9) методический КВН; 10) ярмарка методических идей и др.; 11) ярмарка поделок из пр. материала.

Продуктивность работы администрации школы, методических объединений во многом зависит от активности самих классных руководителей в выполнении домашних методических заданий.

Тематика домашних заданий разнообразна:

- моделирование внеурочных воспитательных мероприятий;
- разработка программ планов работы кружков;
- разработка сценариев внеурочных мероприятий;
- защиты темы самообразования;

В практической деятельности общеобразовательных школ в последние годы широко внедряется участие обучающихся в экологических субботниках, Таким образом управленческая деятельность заместителя директора по формированию у классных руководителей компетентности в области экологического воспитания заключается в координации деятельности классных руководителей, методических объединения классных руководителей школы, в посещении внеурочных и внеклассных воспитательных мероприятий и их анализе, в проведении для классных руководителей мастерских классов по экологическим вопросам и в проведении научно практических конференций по экологической тематике.

Литература

1. Шаронова Е. Г. Формирование экологической культуры подростков в объединениях натуралистско-экологических направлений учреждений дополнительного образования. – Чебоксары: Чуваш.гос.пед. ун-т, 2012.
2. Игнатова В.А. Экологическая культура: учеб. пособие / В.А. Игнатова; Тобол. гос. пед. ин-т им. Д. И. Менделеева. – Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2012. – 212 с.

Левина Вера Николаевна,

доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка № 1
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва, e-mail: levina_vn@mail.ru

Levina Vera Nikolayevna,

Doctor of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Russian language
Department No.1, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow

**НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
КАК КОМПОНЕНТ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ
МЕЖДУНАРОДНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ВУЗА¹**

**NON-VERBAL COMMUNICATION AS A CONCEPT
OF INTER-ETHNIC INTERACTION IN THE EDUCATIONAL FIELD
OF INTERNATIONAL HIGH SCHOOL**

Аннотация: В статье рассматривается невербальная коммуникация как компонент межэтнического взаимодействия в условиях педагогического процесса в русской языковой среде. Определяются эффективные приемы обучения невербальной коммуникации в практике преподавания русского языка как иностранного на примере начального этапа обучения, так как этот этап является самым важным для дальнейшего формирования у инофонов навыков межкультурной компетенции в русскоязычной среде.

Annotation: The article shows non-verbal communication as a component of inter-ethnic interaction in pedagogical process in Russian linguistic field. Effective ways of non-verbal communication in practice of teaching of Russian language as a foreign one according the first step of teaching is accomplished. It is the main step, which is very important for further formation of abilities for inter-cultural competition in Russian language for foreigners.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, невербальная коммуникация, межэтническое взаимодействие, педагогическое общение.

Keywords: Russian language as foreign one, non-verbal communication, inter-ethnic interaction, pedagogical communication.

Расширение образовательных границ под воздействием глобализационных процессов, которые затрагивают все сферы жизни общества, делает актуальным и востребованным рассмотрение невербальной коммуникации как компонента межэтнического взаимодействия в современной научной парадигме. Ведь большая часть информации при общении воспринимается невербально (по разным данным от 50% до 75%) [7].

Традиционно в широком смысле невербальная коммуникация рассматри-

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-29-09148.

вается как процесс кодирования и декодирования невербальных знаков, которые транслируют коммуниканты друг другу в процессе общения, наряду с вербальной составляющей. Так, в лингвистике невербальные компоненты относят к экстралингвистическим факторам коммуникации [2, 233]. В психологии общения под *невербальной коммуникацией* понимается «система несловесных форм общения и взаимопонимания людей», которая «реализуется как интонационно-тембровыми особенностями голоса (просодическими характеристиками речи), так и выразительными движениями (жест, поза, мимика). «Важная психологическая роль невербальной коммуникации в общении и ее сильное влияние на межличностные отношения» определяется тем, что она представляет собой «второй по отношению к слову информационный канал, который существенно дополняет и видоизменяет смысловое содержание речи» [4, 180]. В Словаре терминов межкультурной коммуникации *коммуникация* невербальная трактуется как «передача информации посредством неязыковых средств через визуальный, слуховой, вкусовой, обонятельный и осязательный каналы» [3, 174].

Но если коммуниканты говорят на разных языках и соответственно принадлежат к разным культурным коммуникативным пространствам, то высока вероятность того, что в процессе общения информация может быть неправильно понята и интерпретирована, что и может привести к коммуникативной неудаче, созданию напряженной ситуации в общении и как следствие – развитию конфликта.

Образовательную среду международно-ориентированного вуза, к которым относится Российский университет дружбы народов, отличает наличие, прежде всего, активно развивающегося в современных условиях глобализации межэтнического взаимодействия. Это связано с развитием экспорта образования в рамках государственной программы, повышением привлекательности и конкурентоспособности российских вузов, развитие академической мобильности как преподавателей, так и студентов и другими факторами. Основой межэтнического взаимодействия становится русский язык. И если, обучаясь на 1 курсе в университете, студенты-инофоны уже имеют определенные навыки невербальной коммуникации в русской языковой среде, то наиболее важным и наиболее трудным в психологическом плане адаптационным периодом такого взаимодействия оказывается начальный этап обучения в поликультурной группе, когда языком посредником при общении с преподавателем и другими студентами в вузе и за его пределами выступает русский язык. В этом случае задача преподавателя видится в предвидении возможных негативных моментов, которые могут возникнуть во взаимодействии инофонов, представителей разной коммуникативной культуры, на начальном этапе обучения в российском вузе.

Неоспорим тот факт, что важную часть межэтнического взаимодей-

ствия на начальном этапе составляет невербальная коммуникация, как и коммуникация в целом. Выработка навыков адекватного ситуации общения невербального коммуникативного поведения инофона в русскоязычной среде — одна из главных задач преподавателя. Следует также отметить, что в учебном процессе этот аспект преподавания русского языка как иностранного, с одной стороны, вызывает большое количество вопросов у инофонов, а с другой стороны, мотивирует их к изучению русского языка, вызывает интерес к познанию иной коммуникативной культуры.

Практика преподавания русского языка как иностранного показывает, что «русскоязычные жесты должны являться для иностранцев предметом специального обучения в ходе учебных аудиторных занятий», так как вызвать трудности в усвоении языка «может употребление жестов, эквивалентных по форме, но различных по содержанию в разных культурах, что приводит к ошибочному их пониманию и к переносу неверного значения на сопровождаемое жестом слово». Наиболее эффективной для обучения невербальному коммуникативному поведению может быть система упражнений, основой которой являются такие методические принципы, как: наглядность, ситуативность, имитация, корреляция с речевым материалом, учет родной культуры учащихся [7, 186]. Методическим потенциалом для реализации в процессе обучения данных принципов обладают креолизованные тексты, которые наряду с вербальной информацией имеют иконическую составляющую и обладают лингвокультурологическим потенциалом.

К особому виду креолизованных текстов относится и такой феномен, как песня, которая «представляет собой особый тип текста, сочетающий общие поэтические традиции, синтетический жанр, включающий социокультурный, лингвокультурологический, политический, исторический, географический, психологический, этнический элементы» [6, 15]. Использование песен в качестве дидактического материала будет продуктивно в работе над формированием навыков невербальной коммуникации на русском языке.

В настоящее время большой популярностью пользуются театральные технологии применительно к преподаванию русского языка как иностранного. Театрализованные представления позволяют визуализировать звучащий текст, в силу чего происходит личностно-творческое овладение языком инофонами, в процессе которого у них развиваются навыки невербальной коммуникации, формируется межкультурная компетенция [8, 9].

Эффективной технологией обучения невербальной коммуникации в практике преподавания русского как иностранного является также использование ресурсов Национального корпуса русского языка, в котором создан мультимедийный корпус, предоставляющий возможность целенаправленного отбора аудиовизуального дидактического материала для обучения позитив-

ному невербальному поведению инофона [5]. Предъявление дидактического материала в аудиовизуальной форме способствует ориентации инофона в ситуации общения, а мимика и жесты передают эмоции говорящих по отношению к высказыванию. Простимулированное таким образом желание инофона понять смысл активизирует его когнитивные способности [7].

Однако рассмотрение невербальной коммуникации в межэтническом взаимодействии предполагает и наличие иного вектора «преподаватель – студент», то есть это обратный процесс по отношению к описанному выше «студент – преподаватель». У преподавателя должны быть сформированы навыки невербальной коммуникации в поликультурной группе: знание основных невербальных знаков, приемов наблюдения над невербальным поведением студентов в группе для предотвращения напряженности, то есть знание преподавателем основных «национально-специфических схем невербального поведения» способствует пониманию и оценке инофона и «без затруднений ориентироваться в ином социальном и культурном пространстве и окружении» [1, 346]. Это позволяет избежать напряженности в полиэтнической группе, определить уровни межэтнического взаимодействия, выявить негативные моменты, влияющие на позитивное развитие невербальной коммуникации, так и в целом межэтнического взаимодействия, так как невербальное общение – это один из компонентов коммуникации в рамках педагогического общения.

Таким образом, невербальная коммуникация является важным компонентом межэтнического взаимодействия в образовательном среде международно-ориентированного российского вуза. Это вид коммуникации может быть рассмотрен в академической среде в двух взаимосвязанных направлениях: «студент – преподаватель» и «преподаватель – студент», которые, особенно на начальном этапе обучения русскому языку, оказывают влияние на коммуникативное поведение инофона в русской языковой среде, развитие навыков толерантности, снижение уровня напряженности, которые во многом обусловлены закономерно возникающими коммуникативными барьерами в процессе адаптации в иной образовательной среде.

Литература

1. Вержибок Г. В. Национально-специфические схемы невербального поведения // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. 2 изд., испр. и доп. – М.: Когито-Центр, 2015. – С. 346–347.
2. Горелов Н. И. Коммуникация // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – С. 233.
3. Жукова И. Н., Лебедько М. Г., Прошина З. Г., Юзефович Н. Г. Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М. Г. Лебедько и З. Г. Прошиной. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 632 с.

4. Морозов В. П. Невербальная коммуникация // Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. 2 изд., испр. и доп. – М.: Когито-Центр, 2015. – С. 180–181.

5. Низамутдинова Г. С. Использование национального корпуса русского языка в преподавании РКИ: обучение невербальным компонентам коммуникации // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. – Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). – СПб.: РОПРЯЛ, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). С. 1948–1951.

6. Пискунова С. В., Левина В. Н., Ван Х. Текстовые единицы с патриотической семантикой в русских песнях XX–XXI вв.: функционально-семантический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия Филологические науки и культурология. – 2017. – Т. 3. – Вып. 2 (10). – С. 14–18.

7. Поморцева Н. В. Адаптация невербального коммуникативного поведения иностранных студентов в процессе изучения русского языка в условиях языковой среды // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 8. – С. 182–188.

8. Самосенкова Т. В., Цотова Д. Ю. Возможности лингвотеатрального подхода в формировании межкультурной компетенции при изучении иностранных языков // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 113–119.

9. Тодорова Р., Димитрова Р. Приглашаем «театр» на уроки РКИ! Сценарии уроков по русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 104 с.

Макарова Наталия Яковлевна,

кандидат педагогических наук, декан факультета журналистики
ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»,
г. Москва, e-mail: rsuh.makarova@gmail.com

Makarova Natalia Yakovlevna,

Candidate of Pedagogics, Dean of Faculty of Journalism, Russian State University
for the Humanities, Moscow

РЕЛИГИОЗНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ

RELIGIOUS TOLERANCE IN MULTICULTURAL MEDIA SPACE

Аннотация: В статье рассматривается проблема толерантного / интолерантного освещения религиозной тематики в ряде ведущих российских газет. Именно СМИ играют ключевую роль в формировании и развитии межконфессионального диалога в российском поликультурном ландшафте. Вместе с тем анализ публикаций свидетельствует о наличии маркеров интолерантности, что дает основание сделать вывод, о проявлении религиозной нетерпимости в качественной российской прессе.

Annotation: The article deals with the problem of tolerant/intolerant coverage of religious topics in a number of leading Russian newspapers. Media play the key role in the formation and development of interfaith dialogue in the Russian multicultural landscape. At the same time, the analysis of publications indicates the presence of markers of intolerance, which gives grounds to conclude about the manifestation of religious intolerance in the qualitative Russian press.

Ключевые слова: толерантность, журналистская деятельность, информационное общество, качественная пресса.

Keywords: tolerance, journalistic activity, information society, quality press.

Российское общество всегда отличалось мультикультурализмом. Многие народы придерживаются национальных и традиционных верований. Точного количества верующих определенной религии узнать невозможно. Данные весьма приблизительные и выводятся из множества факторов, например, историческая принадлежность определенной территории одной религии, традиционная этническая принадлежность. Причина отсутствия точной информации по религиозному составу населения в том, что перепись населения не предполагает вопроса о религиозной принадлежности, но, ни одна традиционная конфессия, представленная в России, не обращалась в Росстат с подобной просьбой. Поэтому отслеживают процессы в религиозной сфере при помощи социологических опросов и данных самих конфессий, которые также неточны.

В условиях глобализации и смешения культур очень важно поддержания дружественных отношений между различными конфессиями во избежание серьезных последствий. Ключевую роль в формировании толерантного общества играют средства массовой информации. Только они способны создать благоприятную атмосферу взаимодействия и уважения среди представителей разных религиозных объединений. Значение прессы как источника религиозной информации велико. Она может служить комплексным источником, допускающим разработку на ее основе практически любых тем и сюжетов, будь то история, экономика или личная жизнь людей.

Для анализа газет на наличие религиозного контента необходимо рассматривать универсальные, качественные издания, которые охватывают все сферы жизни. Одним из таких изданий является «Независимая газета». В ней достаточно широко освещается тема религии. Среди стандартных рубрик политики, экономики, культуры, науки можно найти и не совсем привычные разделы. К примеру, в газете представлены отдельно новости регионов, стран СНГ, что уже говорит о многогранности данного издания. В этом проявляется и этническая толерантность.

Тема религии представлена в разделе «Вера и общество» [8]. Интересен тот факт, что этот раздел включает в себе множество подразделов и мог бы выступать в качестве самостоятельного издания. В контексте религии освещаются политика, общественная жизнь, тенденции современной жизни. Также есть колонки журналистов, дающих оценку текущим новостям, обзоры литературных произведений, исторических событий. В этом разделе также представлены все конфессии. Но в последнее время тема публикаций чаще относится к христианству. Связано это с громким событием о просьбе патриарха

передать Исаакиевский собор РПЦ в декабре 2016-го года. Событие вызвало большой интерес общества, вокруг него разгорелись ожесточенные споры, которые перешли в митинги и массовые демонстрации. НГ отмечает, что изначально патриарх Кирилл обещал превратить историю с собором в акт национального примирения и восстановления справедливости. Но общество напротив раскололось на защитников и противников. В статье НГ обозреватель Павел Скрыльников пишет: «В январе и феврале противники передачи Исаакия окружали собор живым кольцом; Церковь отвечала демонстрацией единства верующих и православного духовенства на молитвенных шествиях» [13].

Можно говорить о беспристрастности издания к этому событию, так как в нем представлены разные мнения. С юридической точки зрения передача Исаакия неоднозначна. На эту тему вышло три статьи. Первая – «Передача Исаакия Церкви в любом виде незаконна» – написана Оксаной Дмитриевной [4]. Но спустя недолгое время «Независимая газета» публикует контраргумент руководителя юридической службы Московской патриархии игуменья Ксении (Чернега) в статье «Правовые сюрпризы для противников передачи Исаакия» [5]. Заключительная статья Оксаны Дмитриевой называется «Системная незаконность передачи Исаакия». Благодаря этой полемике НГ доказала объективность освещения данной новости и удовлетворила запросы всей аудитории. Такая система уравнивания интересов разных сторон в СМИ должна быть ключевым направлением для всех изданий.

Интересна рубрика «Тенденции», в которой рассматриваются текущие новости с развитием в перспективе, события ближайшего будущего или возможное изменение институтов церкви с течением времени. К примеру, в статье под названием «Мусульмане Татарстана готовятся к часу икс» [11] говорится о предстоящих выборах муфтия. А в «Христиан станет больше на миллиард» [9] составляется прогноз географии и демографии религий до 2050-го года.

В разделе «Факты и комментарии» представлена персонализированная журналистика. Эксперты и профильные журналисты высказывают свое мнение о событиях, происходящих в той или иной конфессии. Архиепископ Евангелическо-лютеранской церкви России Дитрих Брауэр рассуждает о последствиях Реформации в связи с 500-летием этого события [2]. В другой публикации журналист Артур Приймак дает оценку предстоящим в Грузии выборам патриарха [9].

Таким образом, можно заключить, что религиозный сегмент представлен в Независимой газете весьма широко и многогранно. Аудитория может получить действительно полную картину религиозной жизни страны, узнать о новых событиях, тенденциях. Кроме рассмотренных рубрик в НГ есть рецензии на новинки в области религиозной литературы, а также оценка исто-

рических событий с точки зрения современного человека. Такая картина складывается при первичном знакомстве с источником. Представленные тексты могут формировать как толерантное, так и интолерантное сознание. Они нуждаются в анализе с позиций критериев толерантности.

В отличие от «Независимой Газеты» в «Московском комсомольце» нет отдельного раздела, посвященного религии. Но эта тематика не может обойти ни одно информационное издание.

Все громкие события отражаются в газете. Сразу бросается в глаза факт освещения новостей преимущественно трех главных конфессий страны по числу представителей (христианство, ислам, иудаизм).

Так как статьи чаще всего касаются масштабных событий, они имеют развитие. Примером такой публикации служит постановление Европейского суда о запрете носить хиджабы [6]. Эта история началась еще несколько лет назад, во Франции шел спор о хиджабе на фотографиях для документов и о ношении никаба. Религиозные атрибуты осложняли процедуру подтверждения личности.

В 2017 году Европейский суд все-таки признал запрет. На что незамедлительно последовала реакция общества. Массовые протесты мусульман, невозможность найти работу. На эту новость высказались политические деятели. В МК приводится мнение Рамзана Кадырова. «Фактически речь идет о скрытой войне, объявленной религиям», – написал Рамзан Кадыров в своем блоге, комментируя решение суда ЕС. Глава Чечни выразил уверенность, что европейские мусульмане «скажут решительное «Нет!» попыткам наложить полный запрет на их религиозные права!» [14]. 15 марта 2017 года совет раввинов Европы также осудил решение суда. «Запрет на ношение традиционной атрибутики любой религии, будь то мусульманская одежда, иудейские кипы или цицит или сикхские тюрбаны, являются попыткой ограничения прав и свобод верующих людей», – отметил главный раввин Москвы Пинхас Гольдшмидт [15].

В МК достаточно редко встречается аналитика, посвященная актуальной религиозной проблеме. 12 марта 2017 года была опубликована статья Ильи Бараникаса. В ней автор рассуждает, стоит ли защищать западную цивилизацию от ислама. Информационным поводом для данной статьи стал запрет Дональда Трампа на въезд мусульман из семи мусульманских стран [1].

Статьи МК касаются религиозной тематики появляются нечасто, даже при такой малой доли религиозных тем, МК ставит под сомнение необходимость соблюдения принципов религиозной толерантности. Достаточно посмотреть на заголовки «МИД: гонения на христиан в мире приобрели поистине угрожающие масштабы» [7], «В Москве начали отлавливать курящих и пьющих мусульман» [3]. Неосторожность журналистов в выборе заголовков с

целью привлечения внимания может вызвать негативную реакцию общества.

Далее рассмотрим, как на страницах «Российской газеты» представлена тема религии. В газете имеется раздел «Религия». Первое, на что стоит обратить внимание, это регулярность. Почти в каждом выпуске РГ есть место для новостей из этой рубрики, обычно одна-две публикации. Но при этом все они однотипны, это новостные заметки. Других жанров практически не представлено.

Попытка составить рейтинг представленных религий в «Российской газете» ставит читателя перед фактом колоссального преобладания в контенте православного христианства. Изредка в общем потоке появляются информационные заметки о других религиях, в первую очередь о таких конфессиях, как мусульманство, католицизм, иудаизм. Интересно, что новости буддизма не освещаются, хотя по числу последователей в России конфессия делит с иудаизмом третье место.

Множество новостных заметок посвящено непосредственно патриарху Кириллу. Его высказывания по поводу политики, общественной жизни, иногда незначительных событий нередко становятся главной темой новостей. 1 марта 2017 года РГ опубликовала высказывание патриарха о социальных сетях [16]. Он говорит о болезненной природе поступков молодых людей в погоне за отметками «нравится». По его словам, такое поведение провоцирует распространение греха тщеславия. Для людей, исповедующих православие, данная информация будет интересна, как и любое высказывание патриарха. Оно может быть представлено в специализированных изданиях, которых немало в РФ. Предпочтение православия в «Российской газете» ставит в приоритет определенную веру. На месте некоторых заметок могли бы быть значимые события других конфессий, доля которых в содержании издания очень мала.

В газете «Ведомости» религиозной тематике уделяется мало внимания. Религия упоминается в статьях через отвлеченную область: политику, экономику, историю и другие аспекты жизни. При этом эти новости в большинстве своем долгоиграющие, это громкие события, которые выходят за пределы духовной жизни. Поэтому их невозможно не освещать.

Большинство новостей затрагивают политическую сферу. Для примера можно привести статьи о запрете на въезд в США граждан семи стран. Помимо статьи, в которой сообщается о решении Дональда Трампа, «Ведомости» опубликовали ряд статей, где представлены дополнительные мнения. В одной из них говорится о том, что топ-менеджеры крупных американских компаний осудили решение администрации США ввести 90-дневный запрет на въезд в страну граждан семи мусульманских стран, включая обладателей грин-карт, для выработки новой миграционной политики [12]. Ранее это ре-

шение раскритиковали лидеры многих стран мира. Крупная сеть кофеен Starbucks в протест объявила о наборе 10000 беженцев в качестве сотрудников в кофейни по всему миру. Свое недовольство выразили и представители таких крупных компаний как Apple, Google и Microsoft. Они пообещали оказать юридическую помощь тем, кто пострадал от введенного запрета.

Публикации касаются и культурной, общественной жизни людей. Не так часто как в других изданиях, но все же есть несколько статей, касаемо передачи Исаакиевского собора РПЦ, рассматриваемой выше. В «Ведомостях» акцент делается на то, что Исаакий из статуса исторического памятника переходит в статус православной церкви. А это значит, что образуется определенный барьер в сознании последователей других конфессий. Некоторые из них уже не смогут беспрепятственно посещать музей.

Несмотря на то, что в газете «Ведомости» религиозный компонент не выделен и не представлен отдельно, положительным моментом является то, что в публикациях приводится не одна точка зрения. Журналисты стараются показать различные взгляды на одну и ту же проблему. Таким образом, контент получается нейтральным. Упор в статьях делается на те сферы жизни, через которые рассматривается религия. В «религиозно-политических» статьях освещается законодательство, мнения политиков. В «религиозно-социальных» приводятся опросы среди разных групп населения.

В целом, можно сделать вывод, что при малой доле религиозного компонента, газета старается придерживаться нейтральной точки зрения и отделять светскую жизнь от религиозной.

Тема религии становится сегодня актуальной для российской журналистики. Она представлена в СМИ достаточно широко. Данная тенденция является первым шагом к формированию толерантного общества. Актуализация терпимости в профессиональных работах журналистов объясняется расширением сознательных установок и увеличением вариантов культурного мировоззрения во всех сферах жизни. Это объясняется тем, что особенностью современного человеческого мира является разнообразие всех сторон его существования – социокультурных укладов, способов жизнедеятельности, социально-политических условий. Правильное представление информации, касающейся темы религии, в работах журналистов способствует становлению отношений в обществе, которые основываются на взаимопонимании, свободе выбора, справедливости, отказе от любых форм насилия. Такая позиция предполагает предотвращение конфликтных ситуаций еще на этапе их зарождения. Именно с помощью СМИ устанавливается истинный диалог, который предусматривает равенство сторон и в котором всегда должен быть услышан голос «другого».

Литература

1. Бараникас И. Стоит ли защищать западную цивилизацию от ислама // Московский комсомолец. – 2017. – №27343 от 13.02.2017.
2. Брауэр Д. 500 лет Реформации // Независимая газета от 01.03.2017.
3. В Москве начали отлавливать курящих и пьющих мусульман // Московский комсомолец от 01.03.2017.
4. Дмитриева О. Передача Исаакия Церкви в любом виде незаконна // Независимая газета от 20.02.2017.
5. Игуменя Ксения. Правовые сюрпризы для противников передачи Исаакия // Независимая газета от 22.02.2017.
6. Макашова Н. Европейский суд юстиции одобрил запрет на ношение хиджаба на работе // Московский комсомолец от 14.03.2017.
7. МИД: гонения на христиан в мире приобрели поистине угрожающие масштабы // Московский комсомолец от 08.03.2017.
8. Независимая газета. Рубрика «Вера и общество» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.ng.ru/faith>.
9. Позняк О. Христиан станет больше на миллиард // Независимая газета от 15.03.2017.
10. Приймак А. Грузинская церковь отравлена властью // Независимая газета от 01.03.2017.
11. Приймак А. Мусульмане Татарстана готовятся к часу икс // Независимая газета от 01.02.2017.
12. Райбман Н. Starbucks отреагировал на запрет на въезд в США гражданам семи стран // Ведомости от 30.01.2017.
13. Скрыльников П. КАРТ-БЛАНШ. Храмы в обмен на мир. Церковь в борьбе за собственность провоцирует сопротивление общества // Независимая газета от 02.03.2017.
14. Кадыров назвал решение суда Евросоюза о хиджабах «войной с религиями» // Московский комсомолец от 19.03.2017.
15. Совет раввинов Европы осудил запрет Европейского суда носить хиджабы // [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://mkisrael.co.il/articles/2017/03/15/sovet-ravvinov-evropy-osudil-zapret-evropeyuko-go-suda-nosit-khidzhaby.html> Дата обращения: 23.03.2017.
16. Яковлева Я. Патриарх назвал погоню за лайками в соцсетях болезнью // Российская газета от 01.03.2017.

Мартынова Галина Степановна,
учитель якутской национальной культуры ГКОУ РС (Я) «Республиканская специальная
(коррекционная) школа-интернат для детей-сирот и детей,
оставшихся без попечения родителей»

Martynova Galina Stepanovna,
teacher of the Yakut national culture, Republican special (correctional) boarding school
for orphans and children left without parental care

СКАЗКИ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЯКУТСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

FAIRY TALES AS A MEANS OF MORAL EDUCATION OF PUPILS AT THE LESSONS OF THE YAKUT NATIONAL CULTURE

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы нравственного воспитания при изучении темы «Якутские сказки». Учащиеся с нарушением интеллекта мало читают, не понимают содержания текста, не могут выразить свое отношение к героям и их поступкам, не воспринимают чужие эмоции. Поэтому нужно создавать такие ситуации, где бы они учились анализировать взаимоотношения людей, их поступков, результатов тех или иных выборов, свое собственное осознание ситуации и установление связей и взаимозависимостей со своей собственной жизнью, событиями и поступками.

Annotation: the article discusses the issues of moral education in the study of the theme "Yakut fairy tales." Pupils with intellectual disabilities read little, do not understand the content of the text, cannot express their attitude to the characters and their actions, do not perceive other people's emotions. Therefore, it is necessary to create such situations where they would learn to analyze the relationships between people, their actions, the results of certain elections, their own awareness of the situation and the establishment of connections and interdependencies with their own lives, events and actions.

Ключевые слова: нравственное воспитание, учащиеся с нарушением интеллекта, проблемная ситуация, эмоции, взаимоотношения людей.

Keywords: moral education, students with intellectual disabilities, problem situation, emotions, human relationships.

В наше время жестокости, агрессивности, насилия, равнодушия, которые культивируются каждый день с экранов телевизоров, со страниц газет, журналов, одной из главных задач, которые стоят перед школой является формирование противостояния негативным явлениям. Авторы «Практикума по психологии умственно отсталого ребенка» Виноградова А. Д., Липецкая Е. Ш., Матасов Ю. Т., Ушакова И. П. утверждают, что «свойственная умственно отсталым слабость регулирующей функции мышления часто обуславливает их не критичность по отношению к своим и чужим поступкам и действиям. Это, в свою очередь, приводит к ошибочным действиям и неумению сплани-

ровать предстоящую деятельность. Умственно отсталые дети не могут критически оценить свои возможности, склонности, результаты собственного труда» [3, 8]. И поэтому, именно умственно отсталые учащиеся наиболее подвержены неблагоприятному влиянию, потому что у них не развиты чувство сопереживания, понимание чувств другого человека, анализ и оценка своих поступков.

Одной из проблем является то, что учащиеся с нарушением интеллекта мало читают, не понимают содержания, не могут выразить свое отношение к героям, и тем более, объяснить, возникшие при чтении чувства.

Нравственное воспитание через осмысление прочитанного наиболее эффективно при создании проблемной ситуации. В статье «Проблемные ситуации в мышлении и обучении» А. М. Матюшкин говорит: «Вне личности нет проблемной ситуации. Она характеризует прежде всего определенное психологическое состояние субъекта (учащегося), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания» [7, 32-33]. Поэтому при чтении нужно создавать такие ситуации, где бы они учились анализировать взаимоотношения людей, их поступков, результатов тех или иных выборов, свое собственное осознание ситуации и установление связей и взаимозависимостей со своей собственной жизнью, событиями и поступками.

К. И. Чуковский писал так: «По-моему, цель сказочника заключается в том, чтобы какую угодно ценою воспитывать в ребенке человечность – эту дивную способность человека волноваться чужими несчастьями, радоваться радостями другого, переживать чужую судьбу, как свою» [13].

Педагогическая коррекция на основе работы со сказками позволяет ребенку на вербальном и эмоциональном уровне осознать, что такое «хорошо» и что такое «плохо», примерить на себя роли обидчика и обиженного, сильного и слабого, заботливого и равнодушного, оценить свой поступок со стороны, а также позволяет ребенку иными глазами взглянуть на окружающий мир и близких людей.

По программе в 5 классе в разделе «Якутский фольклор» изучается тема «Сказки о животных». Народная фантазия наделяет героев этих сказок чертами человеческого характера, разумом, речью. Например, при изучении сказки «Гагара и ворон» урок строится следующим образом:

Гагара и Ворон

Цель: установить взаимосвязи между жизненной целью, путями ее достижения и результатом через анализ нравственных качеств и поступков героев.

Задачи: Образовательные: ознакомить учащихся со сказкой, которая выражает нравственные отношения между героями;

Воспитательные: воспитывать у учащихся сочувствие, сопереживание; формировать понятие о том, что не все средства хороши для достижения цели, если плата будет слишком велика;

Коррекционно-развивающие: корригировать мышление на основе анализа качеств и поступков героев.

Словарная работа: оперение, вероломство, крестец, вывороченные.

Дидактический материал: карточки со словарными словами, рисунки гагара и ворона, карточки с пословицами.

Ход урока:

I. Оргмомент. Коррекционная работа

На доске написано слово, которое обозначает то, что собиралось народом веками и передавалось из поколения в поколение – фольклор.

II. Актуализация знаний, объявление новой темы.

Одним из основных жанров якутского фольклора являются сказки. В сказках о животных рассказывается о происхождении, особенностях животных и птиц, об их отношениях и нравственных качествах. Посмотрите внимательно на эти картинки и скажите, видели ли вы когда-нибудь эти птицы. Эти птицы обитают у нас в Якутии, это – ворон, а это – гагара. Видите, какой у нее красивый вид по сравнению с вороном. Хотите узнать, как она стала такой красивой? Открываем тетради, пишем число и тему урока «Гагара и Ворон»

III. Изучение нового материала – чтение сказки.

Во время чтения обратите внимание на внешний вид птиц, какие они были и какими они стали.

В глубокую старину Гагара была такая же черная и пречерная, как ворон. Завидую нарядному оперению других птиц, гагара и Ворон решили тоже разукрасить друг друга.

Ворон постарался, как только мог, и украсил Гагару всевозможными узорами. Гагара пошла посмотреть в реке. Подошла к воде, посмотрела на свое новое оперение, и так-то оно ей понравилось, что и к Ворону возвращаться не захотелось, чтобы и его так же украсить: пусть она одна такой нарядной будет! И уже собралась нырнуть в воду. Однако, догадавшийся о вероломстве ворон все же успел ударить ее своим тяжелым клювом и повредил ей крестец.

Потому-то Ворон по-прежнему остался черным, а Гагара, хоть и носит нарядное оперение, но крестцовые кости срослись у нее плохо, и ноги похожи на вывороченные.

IV. Физпауза

V. Словарная работа

Оперение – перья птицы.

От какого слова образовано это слово? – перо

Вероломство – обман

Крестец – место соединения костей таза с позвоночником.

Вывороченные – повернутые наизнанку.

VI. Работа по содержанию – фронтальная работа

1. Составить таблицу – выявить качества, присущие Гагаре и Ворону и подтвердить примером из текста

<i>Гагара</i>	<i>Ворон</i>

– Встречаются ли среди людей такие качества как у Гагары? Какому человеку могут принадлежать эти качества? (плохой, хороший)

– За что заплатила Гагара своим здоровьем? – за красоту, за наряд

– Почему новое оперение не принесло счастья Гагаре? – Ворон ее покалечил.

– Правильно ли поступил Ворон, ударив клювом Гагару? – Неправильно. Правильно.

– Как бы ты поступил(а) на месте Ворона? – Отпустила бы. – Ударил бы.

– Каково было твое отношение к Гагаре в начале сказки и в конце и почему? – в начале она была такая красивая, потом обманула Ворона, хотела сама только красивой остаться, поэтому мне не нравится.

– Что было бы, если бы Гагара не пыталась нырнуть в воду? – тогда Ворон не ударил бы ее. – Она тоже украсила бы Ворона.

– Поняла бы Гагара свою ошибку, если бы с ней не случилось такое несчастье? – Нет, не поняла бы.

VII. Закрепление материала – работа с карточками.

Какие из этих пословиц подходят к этой сказке?

1. Не все то золото, что блестит.

2. Поступай с другими так, как хотел бы, чтобы поступили с тобой.

3. За все надо платить.

4. Как аукнется, так и откликнется.

Разбор пословиц.

VIII. Выводы.

– После чтения сказки, какие выводы можно сделать? (– Не обманывай других. – Если ты плохо сделаешь, то другие тоже плохо сделают.)

– Сказки нас учат жить. Человек вынужден отказаться от своей цели, если плата за нее будет слишком велика, либо грозит потерей близкого человека или покоя близких людей, чтобы не оказаться на месте Гагары.

IX. Домашнее задание.

Нарисовать комиксы по сказке и подготовиться к пересказу.

Для чтения на уроке и во внеурочное время сделана подборка сказок:

1. Птичка и водяная крыса.
2. Почему зима длиннее, а лето короче.
3. Лиса и Медведь.
4. Лягушка и Ворон.
5. Как Ворона стала черной.
6. Лошадь и Олень.

В качестве методического инструментария рекомендуем книгу Л. Д. Коротковой «Сказкотерапия в школе», где представлены авторские сказки и методические рекомендации для работы с использованием сюжетов сказок.

Таким образом, систематическая работа на основе сказок путем использования приемов проблемного обучения способствует формированию у учащихся более чуткого восприятия чужих эмоций, потенциальной готовности прийти на помощь.

Литература

1. Винокуров В. Н. Төрөөбүт дойдум. – Дьокуускай, 1990.
2. Винокурова У. А. Сказ о народе саха. – Якутск, 1994.
3. Виноградова А. Д., Липецкая Е. Ш., Матасов Ю. Т., Ушакова И. П. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/1668238/>
4. Данилов Д. А., Федорова К. И., Федорова Л. И. Этнопедагогические традиции в региональном образовании. – Якутск: ИПКРО, 2000.
5. Короткова Л. Д. Сказкотерапия для дошкольников и младших школьников. – М., 2005.
6. Короткова Л. Д. Сказкотерапия в школе. – М., 2006.
7. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – Режим доступа: <http://klex.ru/b40>.
8. Николаев Е. М. С. А. Зверев айымньыта оҕону иитиигэ, үөрэтиигэ суолтата. – Дьокуускай, 2002.
9. Оконешникова А. П. Оҕону төрүт культураны тилиннэриинэн уонна салгыы сайыннарынан уһуйан иитии-сайыннары эркэйтэ. – Дьокуускай, 1994.
10. Семенова А. Д. Современное функционирование этнопедагогике в технологии обучения и воспитания саморазвивающейся гармоничной личности. – Якутск, 2005.
11. Слепцова А. Д. Оҕо иитиитигэр норуот фольклорун туһаныы. – Дьокуускай, 1990.
12. Слепцова А. Д. Приобщение к труду севера. – Якутск, 1990.
13. Сказки и «заповеди» Корнея Чуковского. – Режим доступа: http://www.libma.ru/literaturovedenie/vospitanie_pokolenii/p4.php

Мирошниченко Влада Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики
начального образования ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан,
e-mail: Vlada_V@mail.ru

Miroshnichenko Vlada Valerevna,

Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods
of Primary Education, Katanov Khakass State University, Abakan

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ САЯНО-АЛТАЙСКОГО РЕГИОНА

FORMATION OF POLICULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE SAYAN-ALTAI REGION

Аннотация: В статье рассматриваются особенности формирования поликультурной компетентности студентов – будущих учителей с учетом специфики Саяно-Алтайского региона.

Annotation: The article analyses the peculiarities of the formation of multicultural competence of students – future teachers, taking into account the specifics of the Sayano-Altay region.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, учет национальных, региональных и этнокультурных особенностей, Саяно-Алтайский регион.

Keywords: multicultural competence, consideration of national, regional and ethnocultural characteristics, Sayano-Altay region.

Саяно-Алтайский регион, как и большинство субъектов Российской Федерации, обладает уникальными историческими, культурными, языковыми и другими особенностями благодаря проживанию в них как представителей коренных этносов, так и некоренных. Коренными этносами, проживающими на территории Саяно-Алтайского региона, являются алтайцы, теленгиты, тувинцы, хакасы, шорцы и др.

Национальный состав детей в разных школах неоднороден. В регионе имеются школы, в которых все дети коренной национальности, что объясняется компактным проживанием коренного этноса. В других школах, расположенных в городах или крупных населенных пунктах, где проживает несколько десятков этносов, состав обучающихся в школах разнонациональный, но встречаются отдельные классы, в которых обучаются только русские ребята. В таких городах, как Абакан, Абаза, Кемерово, Саяногорск, Сорск и других, все школы являются многонациональными, но национальный состав в них представлен по-разному. Поэтому при подготовке студентов – будущих учителей приходится ориентировать студентов на работу именно с разнонациональным составом учеников.

В представленной статье остановимся на особенностях формирования поликультурной компетентности у будущих учителей школ с родным (нерусским) языком обучения.

В основу формирования стандартов нового поколения положен компетентностный подход. На языке компетентностного подхода результатом освоения отдельной образовательной программы должен стать набор компетенций, которыми обладает выпускник.

Кроме того, в некоторых документах Совета Европы и Европейского Союза вместе с социально-политической, коммуникативной и информационной компетентностями выделена еще и поликультурная. Поликультурная компетентность – это знания о социокультурных особенностях этнических групп и способах профилактики национальных, расовых и религиозных конфликтов [2].

Формирование поликультурной компетентности осуществляется на всем протяжении обучения студентов в университете.

Определение логики формирования поликультурной компетентности будущих учителей осуществлялось на основе технологии контекстного обучения [1] и позволило выделить четыре взаимосвязанных этапа: информационный, оценочно-ориентационный, операционный, рефлексивно-преобразующий.

Информационный этап включает в себя создание мотивационной базы для дальнейшей работы, освоение общекультурной и психолого-педагогической составляющей поликультурной компетентности будущих учителей.

Большое значение на этом этапе отводится дисциплинам, которые закладывают теоретико-методологическую основу в области мировоззренческих идей и этнорегиональной культуры, проявления единичного, особенного и общего в этнорегиональной культуре и т.д. К таким курсам относятся дисциплины базовой вариативной части учебного плана: история; философия; культурология и др.

При изучении данных дисциплин преподавателями на занятиях используются интегративные поликультурные таблицы, разработанные Ф.В. Хугаевой и скорректированные нами, исходя из особенностей региона [4]. Студенты по своему усмотрению могут менять какой-либо раздел и добавлять этническую группу, которая у них вызывает исследовательский интерес.

Кроме того, для студентов 1-2 курсов проводятся мероприятия разной направленности, которые можно условно объединить в две группы:

1) мероприятия, связанные с сохранением и развитием культуры и языка народов региона: например, творческий вечер «Размышления о родном (материнском) языке», посвященный Международному дню родного языка, проводится среди студентов 1 курса очной формы обучения;

2) мероприятия, направленные на формирование поликультурной компетентности: например, фестиваль «Самобытность и единство», посвященный Международному Дню толерантности.

В рамках фестиваля проводятся следующие мероприятия:

- выставка-конкурс детских рисунков «Многонациональная Россия»;
- тренинг «Поликультурная толерантность в образовательном пространстве»;
- мастер-класс «Решение ситуаций культурных ассимиляторов»;
- открытые лекции;
- конкурс эссе «Толерантность в современном мире»;
- конкурс-презентация «Этнический образ» и др.

Оценочно-ориентационный этап предполагает специальную подготовку будущих педагогов посредством изучения специальных курсов, нацеленных на ознакомление с историей, концепциями, теориями, основополагающими принципами образования в Саяно-Алтайском регионе.

На этом этапе происходит расширение представлений студентов об основных направлениях деятельности учителя в школе с родным (нерусским) языком обучения в условиях Саяно-Алтайского региона, выработка умений и навыков, организация образовательного процесса с учетом национально-психологических особенностей школьников и национальной, региональной и этнокультурной специфики социума.

На *операционном этапе* профессиональной подготовки происходит укрепление ориентации на послевузовскую педагогическую деятельность с учетом особенностей региона и проживающих в нем этносов; укрепление профессионально значимых потребностей и мотивов, профессиональных интересов; накопление знаний о структуре педагогической деятельности, о способах решения профессиональных задач; накопление умений и навыков (опыта) профессионально-педагогической деятельности и др.

Для расширения знаний студентов об особенностях работы в условиях Саяно-Алтайского региона как поликультурного большая роль отводится таким дисциплинам: «Формирование культуры межнационального общения», «Педагогическая деятельность в поликультурной и полиэтнической среде», «Особенности обучения русскому языку в условиях билингвизма», «Развитие устной и письменной связной речи учащихся-билингвов», «Основы музейной педагогики» и др.

Кроме того, в Хакасском государственном университете разработан специальный курс, направленный на обучение математике детей-билингвов «Методика работы с двуязычными рабочими тетрадами» [3].

В ходе проведения аудиторных занятий преподавателями используются различные пути и формы подготовки будущих учителей к работе в поликультурной среде:

1) активные виды и формы лекций: проблемные, пресс-конференции, лекции с заранее запланированными ошибками, диалогические, на основе предварительной проработки определенного круга вопросов и т.д.;

2) при проведении семинарских занятий:

- деловые игры с учетом национальных традиций, обычаев;
- анализ педагогических ситуаций, решение педагогических задач с использованием примеров из педагогической практики;
- групповые задания (составление планов-конспектов внеклассных мероприятий, ориентированные на общечеловеческие и национальные ценности);
- творческие, индивидуально-групповые формы (изучение и показ национальных традиций);
- дискуссии;
- исследовательские задания (сравнительно-сопоставительный анализ различных народных систем воспитания) и др.

На этом этапе был проведен круглый стол «Развитие поликультурного образования в Республике Хакасия», в работе которого приняли самое активное участие студенты, магистранты, аспиранты, учителя школ республики и преподаватели вуза. Представим (выборочно) основные темы выступлений:

- влияния качества обучения родному языку на успешность социализации личности в поликультурном обществе;
- использование электронных пособий при обучении хакасскому языку;
- обучение русскому языку как неродному в классах с полиэтническим составом учащихся: новаторский поиск;
- возможности дистанционного обучения родному языку;
- «Живи, родной язык (внеклассная работа по изучению хакасского и чувашского языков)» и др.

Рефлексивно-преобразующий этап направлен на практическое освоение форм, методов, средств, технологий этнорегионального образования в процессе квазипрофессиональной, учебно-практической и научно-исследовательской деятельности.

Активность студентов на этом этапе обеспечивается включением их в научно-исследовательскую работу в области педагогики, истории, искусства, филологии:

1. Роль традиционного народного декоративно-прикладного искусства в процессе этнической идентификации современной городской молодежи Саяно-Алтая (руководитель – канд. пед. наук, доцент Е. Н. Гузеватова).

2. Отражение традиций рационального природопользования в художественной культуре и прикладном искусстве хакасов и тувинцев (руководитель – канд. пед. наук, доцент О. В. Евусяк).

3. Формирование билингвальной языковой личности в процессе языкового и литературного образования в школе и вузе (руководитель – канд. пед. наук, доцент Н. Л. Кольчикова).

4. Общее и различное в языке и культуре хакасов и тувинцев (по материалам народных сказок) (руководитель – канд. филол. наук, доцент И. Л. Кызласова).

5. Малые жанры саяно-алтайской поэзии (на материалах тувинской и хакасской поэзии) (руководитель – канд. филол. наук, доцент Н. Н. Таскаракова).

6. Исследование этнопедагогических традиций семейного воспитания народов Саяно-Алтая в изменяющихся условиях (на примере Республики Тыва и Республики Хакасия) (руководитель – канд. пед. наук, доцент К.И. Султанбаева).

7. Отражение взаимосвязи человека и природы в традиционном искусстве народов Южной Сибири: сравнительный анализ, формы проявления в современном искусстве, перспективы сохранения и развития (руководитель – канд. пед. наук, доцент О. В. Евусяк).

Результаты своих научных исследований студенты представляют на конференциях разного уровня. Так, за последние три года студенты приняли участие в конференциях: «Народы и культуры Саяно-Алтая и сопредельных территорий» (г. Абакан), «Саяно-Алтай в панораме веков» (г. Абакан), «Языки коренных народов Сибири» (г. Кызыл), «Актуальные проблемы исследования этноэкологических и этнокультурных традиций народов Саяно-Алтая» (г. Кызыл), «Реальность этноса» (г. Санкт-Петербург) и др.

Таким образом, в вузах Саяно-Алтайского региона сложилась целая система формирования поликультурной компетентности, которая включает в себя аудиторные занятия, самостоятельную работу, учебно- и научно-исследовательскую деятельность, педагогическую практику и внеаудиторную работу студентов.

Литература

1. Вербицкий А. А. Компетентный подход и теория контекстного обучения. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

2. Мирошниченко В. В. Формирование поликультурной компетентности будущих учителей начальных классов средствами педагогических дисциплин // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: материалы IX Международной заочной научно-практической конференции. Часть II (24 января 2013 г.). – М.: Изд-во «Международный центр науки и образования», 2013. – С. 135–140.

3. Толмашов А. Г., Канзычакова А. К. Двухязычный задачник как средство этнокультурного обогащения содержания начального математического образования // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2013. – Т. 4. – №1. – С. 190–193.

4. Хугаева Ф. В. Интегративные поликультурные таблицы как средство включения личности студента в культурный диалог народов Кавказа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – №2 (17). – С. 214–216.

Монахова Мария Борисовна,
магистрант ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет»,
г. Коломна Московской области, e-mail: kornilova-mariya@inbox.ru

Monakhova Maria Borisovna,
MA student, Social Science and Humanities State University,
Kolomna, Moscow region

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПО ТЕМЕ «ИМЯ СОБСТВЕННОЕ» В 5-ОМ КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

SUPPLEMENTARY TASKS CONCERNING PROPER NOUNS FOR THE 5th GRADE OF SECONDARY SCHOOL

Аннотация: В статье предлагается система дополнительных практических заданий по теме «Имя собственное» в 5-ом классе на примере названий кондитерских изделий.

Annotation: The article proposes a set of supplementary tasks focusing on orthography of confectionary brand names as a part of the 5th grade curriculum.

Ключевые слова: имя собственное, ономастический материал, правописание имен собственных, наименования кондитерских изделий.

Keywords: proper nouns, onomastics, proper noun orthography, confectionary brand names.

Тема «Имя собственное» во всех программах по русскому языку неотделима от темы «Имя нарицательное», эти категории имен существительных рассматриваются в неразрывном единстве в начале среднего этапа обучения (5-6 классы), когда совершенствуются навыки распознавания частей речи, сформированные в начальных классах, отрабатываются навыки анализа различных единиц языка; формируются и закрепляются важнейшие орфографические и пунктуационные умения.

Изучение имен собственных сводится к перечислению отдельных, наиболее соответствующих жизненному опыту учащихся категорий. Самый полный перечень разрядов имен собственных представлен в программе М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской, Н. М. Шанского [3, 35].

Проанализировав содержание существующих школьных учебников русского языка, мы можем говорить о необходимости более целесообразного подбора ономастической лексики к изучаемому теоретическому материалу, а также об определении объема ономастической теории, которую должен усвоить ученик начальной, неполной средней и средней школы.

Лингвистическая часть изучения имен собственных должна включать:

- работу по сопоставлению значений имен нарицательных и имен собственных (хотя мы знакомы с точкой зрения, что имена собственные значением в полном смысле этого термина не обладают);
- усвоение основных разрядов имен собственных;

- знакомство с этимологией некоторых антропонимов, топонимов и космонимов;
- изучение структуры, словообразовательных характеристик имен собственных, освоение орфографических и орфоэпических правил, связанных с их правописанием и произношением;
- освоение особенностей склонения имен собственных (особенно фамилий нерусского происхождения и топонимов на *-ово/-ево, -ино*);
- знакомство с особенностями их лексической и грамматической сочетаемости.

Важно отметить, что при изучении имен собственных в 5–6 классах учащиеся должны обладать определенными фоновыми знаниями, для того чтобы отграничить имена собственные от имен нарицательных. Практика преподавания русского языка и литературы в школе показывает, что не все учащиеся 5–6 классов в состоянии опознать имена и фамилии известных ученых, композиторов, писателей, названия городов и стран, наименования художественных произведений, что во многом препятствует усвоению теоретического материала по теме. Нужно отметить, что особенно мало обнаруживается сведений о названиях исторических событий, литературных, музыкальных и изобразительных произведений.

Мы разработали систему упражнений по теме «Имя собственное» на основе анализа названий кондитерских изделий, которые в настоящее время представлены в торговых точках г. Бронницы Московской области.

Разработанная нами система упражнений, направленных на развитие умений по теме «Имя собственное», основана на языковом материале, знакомом учащимся по их личному опыту и близком им психологически. С нашей точки зрения, изучение теоретических сведений по этой теме на материале наименований кондитерских изделий повышает мотивацию школьников и делает процесс обучения более эффективным.

Разнообразие торговых наименований кондитерских изделий настолько широко, что, будучи сами одним из видов имен собственных (сортовые и фирменные наименования), они соотносятся со всеми остальными видами имен собственных, перечисленными в различных классификациях: именами людей (антропонимами) и наименованиями живых существ (зоонимами), мифонимами; с наименованиями неодушевленных предметов (топонимами, астронимами, космонимами, хрононимами) и прочими, а также с именами нарицательными.

Анализ наименований кондитерских изделий показал, что названия весьма разнообразны по своей структуре: они могут быть представлены одним словом («*Мечта*»), словосочетанием («*Огни Москвы*», «*Орехования роща*») и могут быть эквивалентны целому предложению («*А ну-ка, отними!*»).

Названия кондитерских изделий, представленных в торговых точках Подмосковья, могут иметь иноязычное происхождения: «*Merci*» и др.

Все отмеченные особенности позволяют сопоставлять наименования кондитерских изделий с другими именами собственными, а также с именами нарицательными. На основе этого сопоставления отрабатываются различные орфографические правила и развиваются навыки правописания: заглавная буква в имени собственном, написание имен собственных в кавычках и без кавычек, различение имени собственного и нарицательного при помощи контекста и т. д.

Можно отметить, что практически каждый из параграфов учебника по русскому языку Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова, Л.А. Тростенцовой включает материал для организации наблюдения, а также систему заданий и вопросов, которые позволяют овладевать изучаемым материалом сознательно, учат обобщать информацию и выводить правила. В параграфах содержится материал, на основе которого формулируется часть новых сведений либо их полный объем. Иногда такой материал является лишь только введением к осознанному овладению новой информацией.

Эти же принципы можно использовать, привлекая в качестве материала для наблюдения и анализа названия кондитерских изделий. Приведем несколько примеров возможных заданий.

1. Прочитайте и определите, какие из предложенных существительных имена собственные? Ответьте на вопрос: все ли из предложенных существительных могут образовывать формы и единственного, и множественного числа?

мармелад – ...?

Юбилейное – ...?

печенье – ...?

Птичье молоко – ...?

пряник – ...?

Родные просторы – ...?

мороженое – ...?

желе – ...?

пастила – ...?

шоколад – ...?

Учащиеся не могут еще ответить на вопрос, какие из представленных существительных не имеют формы множественного числа или формы единственного числа, по причине недостатка знаний о существительном, именно поэтому часть знаний дается в готовом виде теоретического компонента.

2. Также задания могут содержать материал, хорошо знакомый детям, о котором они достаточно осведомлены. Пример: упражнение, в котором в качестве имени собственного используются названия конфет. Такая тема должна вызывать интерес у детей: во-первых, она основывается на их собственном опыте, во-вторых, достаточно оригинальна (ср. одни и те же встречающиеся в учебниках названия городов, рек или имена людей).

Детям предлагается список существительных, из которых необходимо выбрать только те, которые обозначают названия конфет. Осложнено данное упражнение тем, что все представленные в списке слова – имена собственные:

Отражение
Виктория
Чародейка
Миссисипи

Наполеон
Москва
Ясный месяц
Мишка на севере

3. Можно предложить детям упражнение на формирование навыка правописания имен собственных, а именно – объяснительный диктант. Объясните написание прописной и строчной буквы в подчеркнутых словах:

Я принес букет ромашек. – Мама купила килограмм «Ромашек».

Ира нашла в поле василек. – В вазочке на столе лежит «Василек».

Наполеон – французский император. – Торт «Наполеон» сделан из слоеного теста.

Чародейкою-зимою околдован, лес стоит... – Подруга угостила меня «Чародейкой».

В маминых глазах я всегда вижу нежность. – В конфетах «Нежность» есть суфле.

4. Еще одно упражнение можно выполнить для развития навыков правописания имен собственных.

Задание: заполните таблицу, используя названия кондитерских изделий в соответствии с тем, с какими существительными (собственными или нарицательными) они соотносятся:

Имя человека	Имя сказочного персонажа	Топоним / географическое название	Имя нарицательное

Список наименований: «Бутон», «Золотой петушок», «Миссисипи», «Ласточка», «Джульетта», «Лебедушка», «Сорванцы», «Карabas-Барabas», «Загадка», «Настена», «Лёвушка», «Залив», «Рыбачка», «Курочка Ряба», «Сладкоежка», «Белочка», «Зайчики», «Красная Шапочка», «Спорт», «Москва», «Чапаев», «Весна», «Барбарис», «Снегурочка», «Маска», «Конек-Горбунук», «Каракум», «Кот в сапогах», «Аленка», «Буревестник».

5. Следующее упражнение направлено на закрепление темы «Имя собственное». Ученикам предлагается написать письмо Деду Морозу. Учитель объясняет, как заполнять адрес и указывать имя получателя, в письме предлагается перечислить те сладости – кондитерские изделия, которые ребенок хотел бы получить в качестве подарка на праздник. В завершение учитель сообщает, что необходимо написать обратный адрес (адрес школы), свое имя и фамилию.

Внимание при этом направлено на то, как написаны имена собственные на конверте и в самом письме.

6. Е. Ю. Птахина в статье «Имя собственное в школьной практике» отмечает, что при изучении ономастики «у учащихся должно развиваться логическое мышление, стилистическое чутье, эстетический вкус» [1, 1]. Названия конфет и других кондитерских изделий дают хороший материал для развития стилистического чутья и эстетического вкуса. Так, очень интересна для анализа и комментария линия конфет Озерской кондитерской фабрики «Фруктовичи»: «Курага Петровна», «Орех Сергеевич Грецкий» и т.д., в которых использованы русские антропонимические модели с патронимами.

С другой стороны, выяснилось, что не все названия шоколадных конфет, которые продаются сейчас в кондитерских магазинах Подмосковья, ориентированы на детей. Названия конфет кондитерской фабрики г. Шексна «Укус женщины», «Слеза мужчины», «Сантехник дядя Коля», «Заводная тёща», «Бешеная пчелка» и др. не следует привлекать в качестве учебного материала.

В классе с высоким уровнем подготовки учащихся можно рассказать о том, какие стратегии существуют сейчас при разработке торговых марок – так называемом нейминге. «В нейминге названия классифицируют на указательные, функциональные, рациональные и эмоциональные» [2, 2]. Можно попросить учеников самим придумать названия для разных видов кондитерских изделий: шоколадных конфет, пастилы, печения, торта, пирожного.

Таким образом, использование упражнений, построенных на анализе наименований кондитерских изделий, в единой системе позволит познакомить обучающихся с понятием «имя собственное», сформировать навык правописанию имен собственных; развить наглядно-образное мышление, зрительное восприятие и навык самоконтроля у учеников; сформировать произвольность в поведении, а также понимание и способность к выполнению инструкций учителя.

Метод наблюдения над языковым материалом, использованный в обучении, не требует значительных затрат учебного времени, однако он позволяет добиться высоких результатов в таких процессах, как активная интеллектуальная деятельность, оперирование материалом, речевое оформление выводов. Все это способствует сознательному усвоению материала и долгосрочному удержанию его в памяти, а в процессе подачи учебного материала формируется естественная мотивация учебно-научных высказываний, создаются благоприятные условия по формированию умений произведения монологической речи.

Литература

1. Плешков Е. С. Современные подходы к изучению имен собственных // Молодой ученый. — 2016. — № 4. — С. 914–917 // URL <https://moluch.ru/archive/108/25922/> (дата обращения: 08.10.2018).
2. Птахина Е. Ю. Имена собственные в школьной практике // Молодой ученый. — 2017. — № 23. — С. 251–254 // URL <https://moluch.ru/archive/157/44363/> (дата обращения: 08.10.2018).

3. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и других. 5-9 классы : пособие для учителей общеобразоват. учреждений. 12-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – 111 с.

Никитин Анатолий Павлович,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

НИИ этнопедагогике имени Г. Н. Волкова,

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева

Nikitin Anatoly Pavlovich,

Candidate of Pedagogical Sciences, Research Scientist, Research Institute of Pedagogy named after Academician of RAE G. N. Volkov, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University

**О ТВОРЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ
ДВУХ ВЫДАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГОВ СОВРЕМЕННОСТИ
В. А. СУХОМЛИНСКОГО И Г. Н. ВОЛКОВА¹**

**ABOUT THE CREATIVE INTERACTION OF TWO PROMINENT
TEACHERS OF OUR TIME V. A. SUKHOMLINSKY AND G. N. VOLKOV**

Аннотация: В статье анализируется творческое взаимодействие Героя Социалистического Труда, известного педагога В. А. Сухомлинского и академика Российской академии образования Г. Н. Волкова по проблемам формирования совершенного человека средствами этнопедагогике.

Annotation: The article analyzes the creative interaction of the hero of Socialist Labor, the famous teacher and academician of the Russian Academy of Education G. N. Sukhomlinsky. Volkov on problems of formation of the perfect person by means of ethnopedagogics.

Ключевые слова: народная педагогика, этнопедагогика, совершенный человек, культ ребёнка, родное слово.

Keywords: folk pedagogy, ethnopedagogics, perfect man, the cult of the child, the native word.

В Чувашском государственном педагогическом университете имени И. Я. Яковлева, в других образовательных учреждениях России и за рубежом прошли научно-практические конференции, научные чтения, мастер-классы и др., посвящённые педагогическому наследию Василия Александровича Сухомлинского, выдающегося классика отечественной педагогики, сумевшего научно обоснованно ответить в своих трудах и практической работе на многие вопросы школьного, семейного и общественного воспитания в социальной среде. В 2018 году ему исполнилось бы 100 лет. Он выделился из среды разра-

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ (проект №27.9712.2017/БЧ «Полиэтническая образовательная среда современного вуза: проблемы многоязычия и межкультурной коммуникации»)

ботчиков теории формирования личности советского школьника тем, что по-новому подошёл к опыту учителей возглавляемой им Павлышской средней школы. При этом он не отрицал, не отошёл от педагогического наследия предшественников – Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко и др. Считал их «духовными наставниками». «Нашими духовными наставниками являются выдающиеся советские педагоги Н. К. Крупская и А. С. Макаренко, доказавшие в теории и на практике, что гармоничные сочетания интересов личности и коллектива открывают перед каждым человеком безграничные перспективы всестороннего развития и личного счастья», – писал он в одном из многочисленных своих трудов [10]. Сухомлинский творчески осваивал опыт известных представителей педагогической науки прошлого и современности.

Как и В. А. Сухомлинского, Г. Н. Волкова волновало воспитание совершенного человека, включающее в себя и умственное, и правовое, и трудовое и гражданское и другие виды формирования личности. Геннадий Никандрович в трудах своего старшего коллеги особо выделяет роль семьи и окружающего социума в становлении молодого поколения. Проанализировав сочинения В. А. Сухомлинского, пришёл к выводу, что «к особым творческим заслугам Сухомлинского относится его научное обоснование принципа народности в воспитании» [1, 161].

В книге «Сердце отдаю детям» Василий Александрович признаётся: «Что самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: любовь к детям. ...я посвятил свою жизнь детям, ...назвал свой труд «Сердце отдаю детям», полагая, что имею на это право. Хочется рассказать педагогам и тем, кто трудится в школе сейчас, и тем, кто придёт в школу после нас, – о большом периоде в своей жизни – периоде, который равен десятилетию. От того дня, когда маленький ребёнок-несмышлёныш...приходит в школу, до той торжественной минуты, когда юноша или девушка становится на путь самостоятельной трудовой жизни» [11, 26].

В 50^{ые} и в 60^{ые} годы XIX века Г. Н. Волков в педагогической литературе обратил внимание на сочинения украинского педагога, теоретика и практика, и статьи о нём Василия Александровича Сухомлинского. Было известно, что он, участник Великой Отечественной войны, как директор Павлышской средней школы (Украина) весьма результативно и совсем по-новому организует жизнь сельской школы. В школу и лично к её директору потянулись десятки и сотни делегаций учителей со всего СССР.

Для Г. Н. Волкова, занимающегося проблемами народной педагогики, а затем и этнопедагогики, к 1958 году написавшего монографию «Чувашская народная педагогика», а затем «Этнопедагогику чувашского народа», впоследствии защищавшего докторскую диссертацию, стало потребностью изучить и дать обоснованную оценку этому новому педагогическому явлению. Сделал он это

в очередной книге «Этнопедагогика» (всего 375 стр.), выпущенной Чувашским книжным издательством в 1974 году. Вот основные идеи и принципы народности в сочинениях В. А. Сухомлинского в изложении Г. Н. Волковым в этой книге:

1. В. А. Сухомлинский творчески переосмыслил наследие Аристотеля, Квинтилиана, Коменского, Григория Сковороды, Ушинского, Дистервега, Песталоцци и Януша Корчака. Признал Крупскую и Макаренко педагогическими авторитетами.

2. Доказал на практике, что идеи Ушинского, «патриарха отечественной педагогики», стали возможны только в условиях советского строя. А интернациональные педагогические идеи Крупской и Макаренко в практической деятельности Сухомлинского получили максимальное воплощение [2, 160].

3. «Великая многонациональная культура советского народа должна взять от культур всех народов всё, что ценно для формирования нравственного облика нового человека» [3, 160]. Принцип народности В. А. Сухомлинский толкует как принцип, распространяющийся на весь советский народ. Почему? Во-первых, общая история народов СССР; во-вторых, гармонически сочетаются национальные интересы каждого народа и интернациональные интересы всех народов. Этот принцип Г. Н. Волков относит «к особым творческим заслугам Сухомлинского».

4. Духовное богатство личности как неразрывная часть духовного богатства народа – следующий принцип народности Сухомлинского.

5. «Сердце отдаю детям» как база духовного обогащения личности, как книга, вызывающая ежеминутно помнить о постоянном духовном общении с детьми, самому возвыситься к духовному миру ребёнка. «Настоящая духовная общность рождается там, где учитель надолго становится другом, единомышленником и товарищем ребёнка в общем деле» [12, 29].

6. Связь школы с жизнью, по Сухомлинскому, – это передача в сердца и сознание детей чувства любви к Родине и ненависти к её врагам. Украинский педагог в практической деятельности стремился к тому, чтобы «переложить в юные сердца нравственные ценности, созданные и завоёванные человечеством на протяжении многих веков» [13, 192].

7. Культ ребёнка. В письме от 6 февраля 1937 г. Г. Н. Волкову В. А. Сухомлинский пишет: «Чувашский народ отличается рядом особенностей, которые нашли своё отражение в его воспитательных идеалах и в методике воспитания. Меня поражает гуманность, человечность педагогики чувашского народа, высокая культура духовной жизни народа. Я не знаю близко жизни чувашского народа, но теперь в моём представлении он – творец самого прекрасного культа – культа ребёнка. Мне кажется, чувашский народ, как редко кто из других народов, обладает даром мудрой любви к детям» [9, из Переписки с Г. Волковым, письмо от 6 февраля 1967 г.].

8. В письмах Г. Волкову от 21 февраля и от 23 апреля 1967 г. В. Сухомлинский педагогический процесс в обществе и науке ставит в зависимость от изучения и освоения сокровищ народной педагогики: «О народной педагогике никто до сих пор серьёзно не думал, и, по-видимому, это принесло много бед педагогике. Я уверен, что народная педагогика – это средоточие духовной жизни народа. В народной педагогике раскрываются особенности национального характера, лицо народа». По рассказам Г. Н. Волкова, В. А. Сухомлинский размышлял и «о роли народных педагогов» в становлении педагогики будущего, о взаимном обмене духовными ценностями» [14, Письмо от 21 февраля 1967 г.].

В домашнем архиве Волковых хранятся 6-7 писем В. А. Сухомлинского.

Особый интерес Г. Н. Волков проявил к его сказкам. Сухомлинский на занятиях с детьми часто рассказывал сказки, дети сами придумывали их, писали сочинения по пословицам, решали народные задачи-загадки; он сам возрождал многие народные праздники. Всё это делалось в целях воспитательного воздействия. Все его сочинения, сказки, возрождение старинных украинских традиций, праздников и т.д. – ради обучения правилам приличия и хорошего тона, ради формирования совершенного представителя будущего поколения. «Обстановку, в которой общались дети вне школы, он максимально приближает к той, в какой играли, трудились, развлекались и развивались дети народа» [4, 163]. Павлышская школа стала школой радости. Она удивительно просто воспроизводила «народные формы, содержание и методы воспитания с учётом, разумеется, тех больших перемен, которые происходили и происходят в стране [5, 163].

Оба выдающихся педагога в своей практической деятельности и теоретическом осмыслении стремятся к одной цели – к совершенному человеку. Однако методы и средства у каждого свои: Сухомлинский формирует его в каждодневной работе в школьном коллективе и монографии «Сердце отдаю детям» (537 с.), Г. Н. Волков – в монографиях «Чувашская этнопедагогика», «Педагогика любви», книгах «Хёвелпе юман» и «Кил илемё». Оба без народных истоков, особенностей национального характера не мыслят лица народа, гармонической личности как представителя этого народа.

«Сердце отдаю детям» охватывает весь школьный цикл в жизни молодого человека: от «школы радости» (начальной школы) до окончания средней школы. Рождение гражданина происходит в стенах одной школы. Начало – это дисциплина и самодисциплина. Начинается становление личности. Физическая культура, труд и отдых, умственное воспитание, мировоззрение, гражданственность и нравственность. Вот те параметры, где формируется настоящая личность. Многолетний опыт убедил в том, что красота природы играет большую роль в воспитании духовного благородства. «Бессердечными, бездушными потрошителями живого, безжалостными расточителями красоты природы становятся те дети и подростки, в душах которых притуплено чув-

ство добра...», – с горечью вспоминает он отдельные случаи «педагогического брака» школьного коллектива в своей известной книге [15, 499].

Ту же проблему Г. Н. Волков рассматривает с позиции гармонии сторон формирования личности, единства народных заповедей воспитания. И на первое место ставит труд. «Он цементирует взаимосвязанные и взаимодействующие стороны воспитания в единое целое», – резюмирует он в своих размышлениях об идеале гармонии и совершенства человеческой личности [6, 373]. Он профессионально использует так называемые комбинированные средства воздействия на воспитуемого, включая сюда загадки, пословицы, песни и сказки. Загадки, по мнению Г. Волкова, особенно результативны в развитии умственных способностей. Они развивают мышление детей, приучают их анализировать предметы и явления из самых различных областей окружающей действительности, сопоставлять их свойства и качества [7, 376].

При рассмотрении принципов в воспитании подрастающего поколения у Волкова и Сухомлинского родное слово сохраняет своё доминирующее место. Для них родной язык как компонент народности, берущий своё начало в трудах Коменского и Ушинского, получает дальнейшее развитие. Из переписок Сухомлинского с Волковым известно, что Сухомлинский, как интернационалист, гордился расцветом всех народных языков, ценил их своеобразие. Так, чувашский язык он называл одним из богатейших языков нашей страны по словарному запасу и образным средствам. В то же время восхищался тем, что в нём нет грубых ругательств [8, 165].

Как золотые педагогические россыпи звучат сегодня волшебные зёрна этнопедагогики, оброненные В. А. Сухомлинским: «Школа становится подлинным очагом культуры лишь тогда, когда в нём царят 4 культа: культ Родины, культ человека, культ книги и культ родного слова» и Г. Н. Волкова: «Без памяти (исторической) нет традиций, без традиций нет культуры, без культуры нет воспитания, без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа».

Литература

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика. Чувашское книжное издательство. – Чебоксары, 1974. – С. 161.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1974. – С. 160.
3. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1974. – С. 160.
4. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1974.
5. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1974.
6. Волков Г. Н. Чувашская этнопедагогика. – Чебоксары, 2004. – С. 373.
7. Волков Г. Н. Чувашская этнопедагогика. – Чебоксары, 2004. – С. 373.
8. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1974. – С. 373.
9. Из переписки с Г. Н. Волковым. Письмо В. Сухомлинского от 6 февраля 1967 г.

10. Сухомлинский В. А. Воспитание личности в советской школе. – Киев: Радянська школа, 1965. – С. 211.
11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. – Москва: Педагогика, 1979. – С. 26.
12. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. – М.: Педагогика, 1979. – С. 29.
13. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. – М.: Педагогика, 1979. – С. 192.
14. Сухомлинский В. А. Письмо от 21 февраля 1967 г.
15. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. – М.: Педагогика, 1979. – С. 499.

Никитин Геннадий Андреевич,

кандидат педагогических наук, профессор,

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева,

Nikitin Gennady Andreyevich,

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University

Харитонов Михаил Григорьевич,

доктор педагогических наук, профессор,

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева

Kharitonov Mikhail Grigorevich,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University

ЭТНОЭСТЕТИЧНОСТЬ ДИДАКТИКИ И. Я. ЯКОВЛЕВА В СОЦИАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ СИМБИРСКОЙ ЧУВАШСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ¹

ETHNO-AESTHETIC DIDACTICS I.Y. YAKOVLEV IN SOCIAL AND EDUCATIONAL CONCEPT OF THE SYMBIRSK CHUVASH TEACHING SCHOOL

Аннотация: В статье акцентируется внимание на социально-просветительную концепцию Симбирской чувашской учительской школы для выделения этноэстетической направленности дидактики И. Я. Яковлева. Вектор исследования рассматривается через многовековую проблему чувашской дидактики, выраженной в вопросах трудовой подготовки подрастающего поколения.

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования РФ (проект №27.9712.2017/БЧ «Полиэтническая образовательная среда современного вуза: проблемы многоязычия и межкультурной коммуникации»)

Annotation: The article focuses on the socio-educational concept of the Simbirsk Chuvash teacher school to highlight the ethno-aesthetic orientation of didactics I.Y. Yakovlev. The vector of research is considered through the centuries-old problem of the Chuvash didactics expressed in questions of the labor training of the younger generation.

Ключевые слова: социально-просветительная концепция, чувашская дидактика, полипарадигмальный подход, этноэстетика, этноэстетичность дидактики, ремесла, сельскохозяйственный труд.

Keywords: social and educational concept, Chuvash didactics, polyparadigmatic approach, ethno-aesthetics, ethno-aesthetics of didactics, crafts, agricultural labor.

Историческая память народов особо чтит дело воспитания, просвещения. Картину народной памяти об истоках общечеловеческой педагогики можно воспроизводить по трудам известных миру мыслителей, философов-педагогов Сократа, Аристотеля, Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и многих других. Изучение местных архивных, полевых, археологических, этнографических материалов, народных сказаний приближает нас к искомой проблеме, позволяет восстановить знакомые нам педагогические идеи народных мыслителей, просветителей, этнические ценности, тем самым пополнить вышеотмеченный перечень своими именами. Эстетика этнического сознания проявляется в ярких образах в первую очередь народных учителей, занимавшихся проблемами подготовки подрастающего поколения к трудовой жизни. Например, этноэстетическое мировосприятие чувашей выделяет основные вехи просветительства, которые выражены в педагогической теории и практике основателя Симбирской чувашской учительской школы И.Я. Яковлева, деятельности инспекторов чувашских школ и народных училищ Казанского учебного округа и губернии Н.И. Золотницкого, В.К. Магницкого, первого профессора из чувашской интеллигенции Н.В. Никольского, учителя А.В. Рекеева, этнографа Г.Т. Тимофеева и др.

Большая заслуга в выявлении учителей чувашского народа, использовании их педагогического опыта, ценностных ориентаций в триаде образования «прошлое – настоящее – будущее» принадлежит современным ученым исследователям Г.Н. Волкову, Н.Г. Краснову, Г.Н. Плечову и др. Среди просветителей чувашского народа они делают упор на И.Я. Яковлева, на его педагогическое наследие.

Проводя параллель между социально-просветительной и педагогической деятельностью И.Я. Яковлева и образовательными идеями Г.Н. Волкова в определении места этнической педагогической культуры в прошлых и современных системах образования, прослеживаются идеи проектирования педагогических новшеств. В социально-просветительной концепции Симбирской чувашской учительской школы малоизученной областью представляет-

ся этноэстетичность дидактики И.Я. Яковлева. Основные ее идеи просматриваются в работе Г.Н. Волкова «Чувашская дидактика» [1, 109-149].

Для освещения сути чувашской дидактики, получившей научный характер в практике Симбирской чувашской учительской школы, необходимо рассмотреть ее в срезе естественности подготовки детей к жизни трудом с использованием негласных ценностей этноэстетики, исходящих из нее инструментов этноэстетической дидактики [5], [6]. Эстетический аспект трудовой подготовки в школе И.Я. Яковлева выступает в рамках обучения ремеслам важным фактором исследования педагогических идей в деятельности чувашского просветителя. В этом контексте актуальной является проблема, связанная с определением этнической сущности социально-просветительной концепции чувашского просветителя. Методологическим ключом осмысления основных ее направлений являются общие принципы познания, научные подходы исследования педагогического наследия И.Я. Яковлева, отмеченные в трудах Г.Н. Плечова [10].

Теория и практика социально-просветительной и педагогической идеи И.Я. Яковлева нами рассматриваются в контексте народной дидактики, которые базировались на элементах крестьянской педагогической культуры в форме этнической дидактики с ее эстетическим контекстом в виде этноэстетической дидактики. Социально-мировоззренческая направленность дидактики просветителя характеризуется через содержание программы обучения различным учебным дисциплинам, наукам, ремеслам, рукоделиям, сельскохозяйственному труду по отраслям, предусмотренным в учебных планах Симбирской чувашской учительской школы. Забегая вперед, следует отметить то, что социально-просветительная концепция И.Я. Яковлева позволяет развернуть вектор исследования в системе современного образования. В частности, концепция способна дать инновационный импульс интеграции этноэстетической дидактики при изучении технологии, в технологическом образовании, формировании технологической культуры, духовности обучающихся, «этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса» [11] в рамках довузовской, вузовской и послевузовской подготовки.

Методологией исследования вышеназванной проблемы представляется полипарадигмальный подход, включающий культурологический, системный, этноэстетический, деятельностный и другие подходы. Культурный, эстетический и педагогический стержень подходов позволяет делать исторический взор на то, что научной основой формирования дидактических воззрений И.Я. Яковлева были не только педагогический опыт Н.И. Ильминского, Глазовых, но и сочинения классиков русской и зарубежной педагогики, труды прогрессивных мыслителей прежних эпох. Среди них следует отметить: «1) сочинения Белинского в 12 томах, в 5 томах, 2) сочинения Добролюбова

в двух томах, все тома, 3) «Новая русская литература» Водовозова, 4) «Словесность в образцах» ... Водовозова»; Ж.Ж. Руссо «Новая Элоиза и Эмиль, или О воспитании», Г. Гейне «Зимняя сказка» и др. [3, 2].

При этом, в развитии дидактических воззрений у И.Я. Яковлева методологический смысл исследования имеет, кроме названных трудов, крестьянский уклад жизни, как традиционная педагогическая бытовая культура с эстетическими элементами этнической дидактики. Социальная ее эстетическая сущность выражена в народной мудрости, основные идеи которой Г.Н. Волков обосновал в стезе чувашской дидактики. Прослеживая ход мыслей этнопедагога, можно заключить, с одной стороны, что «Чувашская дидактика» есть, но в то же время она не существует в бумажных носителях, а с другой, в рамках социально-просветительной концепции И.Я. Яковлева – дидактика не могла не быть. Свидетельством тому является негласный, многовековой опыт народной традиционной культуры воспитания, а также полувековая педагогическая работа и идеи И.Я. Яковлева, эффективно реализовывавшие жизненные установки эстетики народных трудовых традиций в просветительской деятельности чувашского народа. Эстетически ценностные ориентиры народных традиций, воплощенные в социально-просветительных и педагогических идеях, всецело направлялись на культурный подъем крестьян. Духовный контекст ценностей исходил из такой категории, как труд, который был целеполагающим в этом процессе и осуществлялся, прежде всего, в изучении технологий ремесел, женских рукоделий, земледелия.

Методологическим ориентиром определения практичности социально-просветительной концепции представляются апробированные дидактические материалы, получившие реализацию в Симбирской чувашской учительской школе и получившие преемственность в открытых И.Я. Яковлевым сельских школах и Вараксарской чувашской женской трудовой общине. «Одним из замечательных начинаний И.Я. Яковлева, – пишет Г.Н. Плечов, – оставившим заметный след в истории чувашского просвещения, культуры и социальной жизни вообще, является его участие в организации, а затем непосредственное руководство деятельностью чувашской женской трудовой общины – общежития» [9, 167].

Теоретические аспекты чувашской дидактики соприкасались с положениями «Великой дидактики» Я.А. Коменского, которые в синтезе их основных положений, норм, правил сопровождали содержание многих учебных дисциплин, в том числе в изучении ремесел, рукоделий, сельскохозяйственному труду в многочисленных яковлевских школах. Например, об эффективности сочетания норм чувашской и чешской дидактик на уроках педагогики и логики, которые вел И.Я. Яковлев, Г.Н. Волков писал: «здесь не проходили дидактику – приходили в нее, как в свой родной дом, здесь не изучали дидактику – завоевывали ее, осваивали, не сдавали дидактику – брали себе на вооружение на всю жизнь» [1, 114].

Известно, что И.Я. Яковлев, вышедший из среды земледельцев, знавший крестьянский быт чувашей, учитывал факторы трудовой подготовки и выделял в них эстетические ценностные элементы, которые он дидактически систематизировал и воплощал их в своей просветительской практике. Системный подход к анализу педагогического опыта И.Я. Яковлева расширяет деятельность картину социально-просветительной концепции, теории и практики трудовой подготовки. В этом процессе неизменным условием успеха обучения технологиям ремесел, женских рукоделий, землеобработки как в Симбирской чувашской школе, так и в открытых им сельских учебных заведениях считается опора на жизненный опыт социальной среды, эстетические ценности крестьянского быта и использование житейских традиций в рамках учебного содержания. Соответственно, умелое использование народных знаний, эстетического опыта приобщения детей к труду, опора на местные традиции делало доступным освоения грамоты, содержание образования воспитанникам школы. Учет естественности народной педагогики закладывал успех социально-просветительной концепции и способствовал формированию устойчивости дидактических воззрений И.Я. Яковлева. Это и есть начало становления научной «Чувашской дидактики». Просветитель понимал, что истоки народной дидактики, ее эстетические факторы заложены в природе, которые природосообразно утверждались в роду, семье, а ее функции – в делах, хозяйстве, отдыхе во время календарных праздников. И.Я. Яковлев прекрасно понимал, как просто в условиях естественности решаются проблемы обучения детей труду в семье. Логика дидактических мыслей подвела И.Я. Яковлева к выводу: сила семьи – в единстве цели, где ее задачи решаются не только разумом, но и чувствами, прежде всего эстетическими [7].

В социально-просветительной концепции одним из важных дидактических требований при организации просветительской деятельности в труде, в рамках освоения технологий ремесел, рукоделий, агрономических знаний как в Симбирской чувашской школе, так и в открытых им сельских школах был сделан упор на принципы связи обучения с жизнью, практикой. Принцип служил «альфой» и «омегой», т.е. исходным положением этноэстетической дидактики в трудовой подготовке будущих сельских учителей. Эстетически ценностными ориентирами принципа выступали дидактические рекомендации И.Я. Яковлева:

- учите воспитанников быть честными, правдивыми, трудолюбивыми. Старайтесь всегда быть с народом, помогайте ему советом, своим добрым примером;
- кровная связь с народом требует от учителя скромности и простоты;
- какой бы учитель ни был, он должен знать лучшие способы и приемы преподавания. *Но какой бы ни был метод, старый или новый, самое главное – умело им пользоваться в соответствии с народными интересами;*

– знания, взгляды, убеждения теряют всякий смысл, если не претворяют их в жизнь, в практические дела на народную пользу. Они сильны именно практическим применением в жизни.

В соответствии с его дидактическими рекомендациями, как этническими установками принципов, И.Я. Яковлевым выделены новые методы обучения. Этноэстетичность методов воспитывающего обучения чувашской дидактики была определяющей в выборе нужных методов. Чувашский просветитель акцент делал на «общие приемы преподавания в связи с идеей воспитания, что особенно ценно в видах желательности сохранения полного содействия между направлением и средством просвещения» [2]. Выделение им этноэстетической направленности просвещения исходило из желания найти общее с интересами, целями простых земледельцев, народа в обучении грамоте и освоении детьми ремесел, нужных в земледельческом укладе жизни.

Виды дидактических методов И.Я. Яковлева просматриваются в разработанной им программе по педагогике. Среди них, сообразно чувашской дидактике, получившей научный характер, следует отметить: метод познания (синтез и анализ), метод обучения (способы и приемы), синтетический и генетический; формы преподавания: катехизическая (метод устного изложения знаний), эвристическая (творческий метод), сократическая (проблемный метод); методы экскурсии: длительная экскурсия (включающая программу действий), экскурсия-путешествие, экскурсия-поход, предметные экскурсии, активная экскурсия; активные методы (трудовые, предусматривающие не созерцание, а помощь в делах). В реализации их И.Я. Яковлев использовал метод «Учиться труду, учиться в труде».

Этноэстетичность дидактики И.Я. Яковлева прослеживается в социально-просветительной концепции, которую он воплощал при разработке учебных программ с разумным балансом теоретического и практического содержания. В систематизации этнического и научного учебно-воспитательного содержания программы И.Я. Яковлев полагал, чтобы «не загромождать собою воспитательно-образовательную работу школы излишними сведениями, не отодвигать на задний план главное, что заложено в основу Симбирской чувашской школы как учебного заведения, прежде всего народно-трудового. Труд, приучение к труду, трудолюбие, специализация труда является основными элементами формирования детей в наиболее нужном, полезном в русско-чувашской, преимущественно земледельческой деревне» [8].

Литература

1. Волков, Г. Н. Чувашская дидактика / Жизнь, смерть и бессмертие патриарха: роман-эссе / Г. Н. Волков. – Чебоксары: ЧИЭ и М СПБГПУ, – 2004. – С.109-149.
2. ГИА ЧР. Ф. 207. Оп. 1. Д.10.
3. ГИА ЧР. Ф. 515. Оп.1. Д. 24.

4. Краснов, Н. Г. Выдающийся чувашский педагог-просветитель / Н. Г. Краснов. – Чебоксары, 1992. – 320 с.
5. Никитин, Г. А. Этноэстетика в трудовой подготовке детей: метод. пособие / Г. А. Никитин. – Чебоксары, 2000. – 120 с.
6. Никитин, Г. А. Этноэстетика / Г. А. Никитин. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – 309 с.
7. Никитин, Г. А. Этноэстетичность дидактики И. Я. Яковлева в Симбирской чувашской учительской школе / Г. А. Никитин, М. Г. Харитонов. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – 236 с.
8. Отдел рукописей РГБ. Материалы И. Я. Яковлева. 1918 г.
9. Плечов Г. Н. Социально-просветительные и педагогические идеи и деятельность И. Я. Яковлева / Г. Н. Плечов. – Чебоксары: изд-во Чуваш.гос. ун-та, 2008. – 336 с.
10. Плечов Г. Н. Методологические основы исследований творчества И. Я. Яковлева / Г. Н. Плечов. – Чебоксары, 2017. – 103 с.
11. Харитонов М. Г. Этнопедагогическая система И. Я. Яковлева: учебное пособие / М. Г. Харитонов. – Чебоксары: Клио, 2001. – 64 с.
12. Яковлев И. Я. Из переписки. Часть I / Сост. Н. Г. Краснов. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1989. – 320 с.

Огандеева Екатерина Владимировна,

магистрант кафедры педагогики и методики начального образования
ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева» г. Чебоксары, Россия, e-mail:
katya.ogandeeva@mail.ru

Ogandeeva Ekaterina Vladimirovna,

MA student, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Горбунова Татьяна Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики
начального образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Россия,
e-mail: mishinatatyana@mail.ru

Gorbunova Tatyana Valeryevna,

Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of pedagogy and methods
of primary education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

**ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАБОЧИМ ПРОФЕССИЯМ
В СООТВЕТСТВИИ СО СТАНДАРТАМИ WORLDSKILLS**

**PREPARATION OF TRAINERS BY WORKING PROFESSIONS
IN ACCORDANCE WITH WORLDSKILLS STANDARDS**

Аннотация: В работе отмечается актуальность и престижность проведения Чемпионата WorldSkills, исследуется Стандарт WorldSkills и роль демонстрационного экзамена в формировании профессионального мастерства и компетентности рабочих специалистов.

Annotation: The work notes the relevance and prestige of the WorldSkills Championship, examines the WorldSkills Standard and the role of the demonstration exam in the formation of professional skills and competence of working professionals.

Ключевые слова: движение WorldSkills, Стандарт WorldSkills, система СПО, рабочие профессии, демонстрационный экзамен.

Keywords: WorldSkills movement, WorldSkills Standard, open source system, blue-collar occupations, demo exam.

Популяризации рабочих профессий в современном обществе способствует развитие международного движения WorldSkills, которое влияет на формирование стандартов профессиональной подготовки высококвалифицированных рабочих кадров во всем мире. WorldSkills набирает все большую известность и в нашей стране. Учебные заведения профессионального образования при подготовке рабочих кадров ориентируются на его стандарты. Россия по праву заслужила проведение мирового чемпионата WorldSkills Competition в 2019 году. Мероприятие состоится в городе Казань. Активное участие в его подготовке и проведении принимает Союз «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)». Идет целенаправленная подготовка сертифицированных экспертов WorldSkills согласно требованиям его Стандарта. Стандарт устанавливает обязательные нормы, правила и требования к организации и проведению мероприятия. Оценка профессионального мастерства участников проводится в строгом соответствии с перечнем стандартов компетенций.

Современное профессиональное образование развивается в соответствии с разработанным и утвержденным международной организацией WorldSkills International Стандартом, что способствует повышению качества профессиональной подготовки, а это в свою очередь – экономическому и социально-культурному развитию страны и вхождению экономики Российской Федерации в глобальную мировую экономику.

В Стандарт Компетенции входит следующий перечень документов:

1. Техническое описание компетенции. Это документ, в котором отражено название компетенции, этапы проведения соревновательной части, критерии оценки работ конкурсантов-участников, требования к их профессиональным умениям и навыкам, перечень необходимого оборудования, требования по охране труда и технике безопасности, материалы и оборудование, разрешенные (или запрещенные) к использованию.

2. Конкурсное задание компетенции (задание демонстрационного экзамена), где дано описание этапов задания, включающее планы, эскизы, чертежи, а также определено время выполнения соответствующих этапов задания, подробно описаны необходимых видов работ, производимые на каждом из этапов.

3. Инфраструктурный лист компетенции. Здесь указаны наименование мероприятия, место и сроки проведения, название каждой компетенции, ответственные лица, общее количество конкурсантов, участвующих в демонстрационном экзамене. А также обозначены рабочие места, перечень оборудования для конкурса, технологии, инструменты, компоненты, мебель на каждого конкурсанта с технической характеристикой и количеством. Организаторы (поставщики, спонсоры, застройщики) предоставляют расходные материалы на каждого конкурсанта, инструменты, оборудование, оснащают места работы и отдыха конкурсантов и экспертов необходимым перечнем инструментов, оборудования и мебели. Инфраструктурный лист компетенции включает требования по оснащению конкурсной площадки по каждой компетенции в целом и список иных требований к застройке.

4. План застройки компетенции, включает в себя всю информацию касательно размеров конкурсной площадки, информацию по расположению мебели и оборудования, коммуникации (вода, электричество, вытяжки и т.д.) и электрическим подключениям. Определены места работы и отдыха участников, совещательные зоны и рабочие места для экспертов и расположение другого необходимого оборудования на конкурсной площадке.

5. Критерии оценки. Приведены показатели, согласно которым эксперты Чемпионата оценивают решение конкурсного задания и определяют квалификацию участника.

Стандарт Компетенции включает в себя следующие разделы:

1. Раздел «Введение», который содержит название и описание компетенции, характеризует важность и значимость документа.

2. Раздел «Спецификация стандарта (WSSS)», отражающий общие сведения о спецификации стандартов (WSSS).

3. Раздел «Оценочная стратегия и технические особенности оценки», где описаны основные требования к оцениванию конкурсных работ.

4. Раздел «Схема выставления оценки», содержит общие указания, критерии (субкритерии) оценки, мнение экспертов (судей), описание используемых измеримых и судейских оценок, регламент оценки.

5. Раздел «Конкурсное задание» («Задание демонстрационного экзамена»). В данном разделе представлены структура конкурсного задания, требования к разработке конкурсного задания и к экзамену, свойства материалов и инструкции производителя.

6. Раздел «Управление компетенцией и общение» содержит адрес и описание дискуссионного форума касательно демонстрационного экзамена, дополнительную информацию для конкурсантов.

7. Раздел «Материалы и оборудование» включает описание инфраструктурного листа, материалов, оборудования и инструментов в инструментальном ящике, перечень материалов и оборудования, запрещенных к использованию на площадке и схему конкурсной площадки.

Соревнования и мероприятия, проводимые под эгидой движения WorldSkills имеют большое практическое значение, так как способствуют профессиональному росту и развитию участников-конкурсантов. Выполнение конкурсных заданий в каждой из компетенций оценивают эксперты, обладающие высоким уровнем знаний в конкретной области. За время существования движения были выработаны высокие стандарты, которые требуют серьезной подготовки не только конкурсанта, но и экспертов, которые заняты подготовкой участников-конкурсантов. Такой подход призван воспитывать востребованных рабочих кадров в условиях активно развивающегося рынка труда. Алина Владимировна Досканова, директор по международной деятельности Союза WorldSkills Russia, отметила, что чемпионат WorldSkills Russia может изменить систему профессионального образования в Российской Федерации кардинально, так как стандарты WorldSkills становятся стандартами подготовки будущих кадров, технологии проведения чемпионатов WorldSkills применяются в сдаче демонстрационных экзаменов в рамках итоговой государственной аттестации [5].

Несомненно, практический экзамен намного точнее и четче отражает истинный уровень компетентности молодого специалиста, чем знание теоретического материала. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом СПО по позициям списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий (ТОП-50) демонстрационный экзамен является новой формой проведения государственной итоговой аттестации, и проводится с целью определения у студентов и выпускников уровня знаний, умений, навыков, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и выполнять работу по конкретным профессии или специальности в соответствии со стандартами WorldSkills Russia [4].

В Чебоксарском техникуме транспортных и строительных технологий на демонстрационный экзамен вынесены 3 компетенции:

1. «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей»;
2. «Столярное дело»;
3. «Отделочные строительные и декоративные работы».

Необходимо выделить, что проведение VI Регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) в Чувашской Республике, проводимого на базе «Чебоксарского техникума ТрансСтройТех» Минобразования Чувашии по компетенции «Столярное дело» в 2017 году прошло впервые [1].

В профессиональной подготовке по данной компетенции, по профессии «Мастер столярно-плотничных, паркетных и стекольных работ» большое внимание уделяется как изучению цикла профессиональных модулей, так и учебной и производственной практике, что отражено в учебном плане программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих по профессии среднего профессионального образования. Учебная и производственная практики обучающимися проходят с целью формирования профессиональных компетенций в рамках профессиональных модулей. Практики проходят чередуясь с теоретическими занятиями в рамках профессиональных модулей [3]. Обучение ведётся по следующим модулям междисциплинарного курса:

1. Выполнение столярных и плотничных работ;
2. Технология изготовления столярных изделий;
3. Технология столярно-монтажных работ;
4. Технология устройства деревянных конструкций;
5. Технология сборки деревянных домов.

В учебные циклы включается промежуточная аттестация обучающихся, которая осуществляется в рамках освоения указанных циклов в соответствии с разработанными образовательной организацией фондами оценочных средств, позволяющими оценить достижения запланированных по отдельным дисциплинам, модулям и практикам результатов обучения [3].

На каждом этапе междисциплинарного курса теоретическое обучение неразрывно связано с практикой. Именно с этой целью в 2017 году Министерство образования и молодежной политики Чувашской Республики выделило техникуму семь млн. рублей на приобретение оборудования и станков для столярных мастерских [1].

Государственная итоговая аттестация проводится в форме защиты выпускной квалификационной работы в виде демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills. Эксперты, мастера производственного обучения, наставники активно и целенаправленно готовят будущих специалистов в сдаче демонстрационного экзамена и к Чемпионату «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia).

Студенты Чебоксарского техникума транспортных и строительных технологий приняли участие в отборочном чемпионате на финал «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia 2018 по 4 компетенциям: Сухое строительство и штукатурные работы, Малярные и декоративные работы, Кирпичная кладка, Столярное дело и показали на Национальном этапе Чемпионата достойный результат по компетенциям «Кирпичная кладка» и «Столярное дело». Финал VI Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) прошел в августе 2018 года в Южно-Сахалинске. Участниками финала VI Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) стали более 700 конкурсантов.

Чемпионат Worldskills предоставляет возможность молодым людям, которые ещё не до конца определились с выбором профессии, по-новому взглянуть на рабочие профессии и в полной мере раскрыть свой потенциал, овладеть высококвалифицированной рабочей специальностью, которая востребована на современном рынке труда.

Литература

1. Огандеева Е.В., Горбунова Т.В. Совершенствование качества подготовки квалифицированных кадров по стандартам WorldSkills [Электронный ресурс] // Профессионально-творческая деятельность педагога: сборник научных статей. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – С. 192-197.
2. Положение о стандартах Ворлдскиллс. – Москва, 2017. – 15 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.12.2016 № 1546 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по профессии 08.01.24 Мастер столярно-плотничных, паркетных и стекольных работ» // СПС «КонсультантПлюс»
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 02.11. 2015 года N 831 «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования» // СПС «КонсультантПлюс»
5. WorldSkills Russia [Электронный ресурс]. – URL: <https://worldskills.ru/media-czentr/novosti/>

Поликарпова Светлана Юрьевна,

аспирант кафедры чувашского языка и литературы
ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», Чебоксары, Sunny5557@mail.ru

Polikarpova Svetlana Yurievna,

Postgraduate Student of the Department of the Chuvash language and Literature
of I. Yakovlev Chuvash State pedagogical University, Cheboksary, Russia

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНОГО ЭПОСА (по произведению Хведера Сюина «Улып. Чувашский эпос»)

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS BASED ON STUDIES OF FOLK EPIC (the work of Khveder Suyin «Ulyp. The Chuvash Epic»)

Аннотация. Данная статья посвящена роли изучения народного эпоса на уроках литературы в школе. Особое внимание акцентируется на вопросах приобщения обучающихся к национальной культуре путем освоения произведения устного народного творчества. Также было отмечено, как классический эпос дает возможность для умственного развития обучающихся. Проблема исследования рассматривалась на примере произведения Хведера Сюина «Улып. Чувашский эпос».

Annotation. This article is devoted to the role of studying the folk epic in literature lessons in schools. Special attention is focused on the issues of familiarizing students with the national culture by mastering works of folklore. It is also noted how the classic epic provides a great opportunity for mental development of students. The problem of the study is examined at the example of the work by Khveder Syuin "Ulyp. The Chuvash Epic».

Ключевые слова: фольклор, чувашский эпос, герой, Улып, духовное образование.
Keywords: *Folklore, Chuvash epic, poetics, hero, Ulyp, moral education.*

One of the main tasks in training and education of the younger generation is introducing students into the national culture, taking care of preservation, strengthening and development of good folk customs and traditions. Understanding works of folklore plays an important role in forming morality of a student.

“Folklore” material (both the Chuvash people and the people of any learned (foreign) language) provides a great opportunity for mental development of students. “Folk art incorporates life experience, collective wisdom, promoting high moral standards and aesthetic ideals. Folklore gives children the most important and simple concepts about life and about people. It reflects the general - both interesting and vital; the things affecting everyone: human labour, her or his relationship with nature, living in a team. Children are impressed by poeticizing nature through folk art, surprise at its power and beauty, admiration of power which is given by a person’s hands and mind. Folklore brings up aesthetic attitude to nature, to work, to the whole surrounding reality in children, teaches them to see beauty in human relations” [1].

And of course, among folk works (materials) the classic epic is considered to be the main property of many generations, and the folk book itself. In it there are memory, and consciousness, and the history of education of any people. The epos is wisdom, which “explains to a person her and his moral feeling, makes a person realize her and his power, right, freedom, awakens courage and love for the fatherland” [2].

Academician Gennady N. Volkov, the founder of ethnopedagogy, is also absorbed in the ideas of loyalty to the ancestors’ precepts for the younger generation, which were expressed in the epic. He notes that “the true history of education cannot be known without knowing the history of any people ... and the sacredness of education is confirmed by numerous monuments of the spiritual culture of the peoples” [1].

According to many researchers, we believe in the Altai version - the story "Alyp-Manash," that is, "Ulyp-Manash."

“Ulyp. The Chuvash Epos” is the only work of the Chuvash people in the epic genre. Thanks to the legend collector and writer, Simon Fyodorovitch Suyin, the first and the last complete text of the poem “Ulyp” was published in 1996.

In the epic, the continuity of generations is expressed in a bright poetic form. Here, ideas about raising a healthy, strong, intelligent and courageous younger generation are implemented to the maximum.

In the family of Ulyp, who is the main character of this work, that has popular pedagogical traditions, the authority of the mother is high and stable. From the first days of his life, the child hears lullabies, in which the mother Cheges praises power and peace of the mind. Of course, the mother's love for her child, her dreams of his happy future, are visible in the lullaby motif. The work is full of poetic images of things and natural phenomena: stars, expensive precious stones.

In the Chuvash epic, as in any other epic of peoples, the importance of early education of a future warrior-bogatyr is preached through work, through understanding surrounding phenomena. As soon as the child Ulyp takes the first steps, mother Cheges begins to impart to him the necessary qualities inherent in any decent person: patience, friendliness, obedience.

An important stage in Ulyp's life, after "the mother's school", is the life of his grandfather Pliska, Cheghes's father. The grandfather teaches his grandson the science of labour education in the wilderness of the nearby forest. The future hero works in the forest, prepares logs and builds houses. He plows and reaps the harvest on a plot reclaimed from the forest.

Only in the process of labour, such moral qualities as hard work, a sense of human dignity, perseverance, consistency, a sense of duty and responsibility for his work are developed in the Ulyp.

Grandfather Pliska is full of wisdom. He is well aware that in the worldview of the future toiler the awareness of personal labour has an important place: physical and intellectual. Thus, the grandfather strengthens love for work in his grandson and prepares his mind to understand the importance and the need to work.

The educational role of Ulyp's grandmother is expressed by transmitting the centuries-old wisdom of her ancestors. The grandmother takes care of "the wisdom being magnified ... in her hand by holding the cup of reason and goodness" [4].

During the stage-by-stage consideration of the epic plot schoolchildren note heroes' beauty, strength and courage, and the minds; they consider the problems of good and evil, the problems of fathers and children. Magical objects and phenomena are also called as they help heroes defeat enemies.

The epos helps better understand and apprehend the national and historical characteristics of one's people. And the typological features of poetics in an epic work, that is proverbs and sayings, parables, songs, riddles and other genres of the folklore, give aesthetic pleasure, and are a means of essential life information.

Of course, when we speak about spiritual and moral education, the role of studying the epos, as well as other samples of the folklore genre, is great. An aesthetically developed and literary educated personality is formed by "comprehending a national culture, by studying a people's artistic traditions inherited from the past, implemented in folklore poetics" [3].

Bibliography

1. Волков Г. Н. Чувашская народная педагогика: очерки. – Чебоксары: Чувашгосиздат, 1958. – 264 с.
2. Жирмунский В. М. Народный героический эпос: сравнительно-исторические очерки. – М.; Л.: Гослитиздат [Ленинградское отделение], 1962. – 435 с.
3. Пропп В. Я. Фольклор и действительность: избранные статьи; сост., ред., авт. предисл. Б. Н. Путилова; АН СССР, Ин-т востоковедения. – М.: Наука, 1976. – 325 с.
4. Улып: чувашский народный эпос / собр. и излож. Ф. Сюин; пер. А. Дмитриев. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 2009. – 462 с.
5. Stafford F. The Sublime Savage: A Study of James Macpherson and the Poems of Ossian. – Edinburgh: Edinburgh Univ Pr (October 1, 1989). – 192 p.

Соколова Светлана Георгиевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары,
e-mail: sokolova_sg@mail.ru

Sokolova Svetlana Georgievna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and methods of primary
I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Ларионова Татьяна Анатольевна,

преподаватель МБУ ДО «Ибресинская детская школа искусств»,
п. Ибреси, Ибресинский район, Чувашская Республика

Larionova Tatiana Anatolyevna,

teacher of Ibresinskaya Children's Art School, Ibresinsky district, Chuvash Republic

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ ИСКУССТВ ПО СОХРАНЕНИЮ ТРАДИЦИЙ УКРАШЕНИЯ ЧУВАШСКОЙ ЖЕНСКОЙ ОДЕЖДЫ

MODEL OF FORMATION PROFESSIONALLY ORIENTED COMPETENCES TO PRESERVE THE TRADITIONS OF DECORATION OF CHUVASH WOMEN'S CLOTHING AT ART SCHOOLS

Аннотация: В статье представлена и описана модель формирования профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусств по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды.

Annotation: The article presents and describes a model for the formation of professional-oriented competences among students of the art school to preserve the traditions of decorating Chuvash women's clothing.

Ключевые слова: модель формирования, профессионально-ориентированные компетенции, учащиеся школы искусств, сохранение, традиции, украшения, чувашская женская одежда.

Keywords: model of formation, professionally-oriented competencies, students of the art school, preservation, traditions, jewelry, Chuvash women's clothing.

Эффективность организации процесса формирования профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусства по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды во многом зависит от профессиональной деятельности педагога по созданию условий и эффективному использованию средств художественно-эстетического образования. Результатом такой деятельности является состояние готовности, то есть сформированные компетенции у учащихся школ искусства к самостоятельному, творческому подходу к изучению и сохранению традиций чувашского народного декоративно-прикладного искусства. Показателями сформированности компетенций у учащихся школ искусства является их теоретическая готовность (наличие знаний о декоративно-прикладном искусстве, технологиях; месте и роли, значимости чувашской женской одежды в развитии прикладного искусства чуваш); практическая готовность (сформированность знаний и профессиональных умений, навыков в области декоративно-прикладного искусства); личностная готовность (сформированная система ценностных отношений, мотивов, установок на сохранение традиций украшения чувашской женской одежды).

Следовательно, профессионально-ориентированные компетенции у учащихся школы искусства по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды нами рассматриваются как сложное структурное системное образование включающие в себя предпрофессиональные, интеллектуальные творческие эмоционально-эстетические качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели и задач в процессе художественно-эстетического образования в специально созданных условиях.

Сформированность профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусства по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды, может выступать основой для разработки модели процесса формирования профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусства по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды.

Модель понимается нами как средство теоретического эксперимента, основанное на аналогии, то есть модель воспроизводит схематично структуру оригинала и служит обобщенным отражением явления и является результатом обобщения теоретического опыта.

Моделирование нам дает возможность системно представить деятельность педагога дополнительного образования по созданию условий и средств

по формированию профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусств по сохранению народных художественных традиций украшения чувашской женской одежды.

Классические модели в своей структуре имеют цель, задачи, принципы, содержание деятельности, формы и методы, средства и результат. Мы в своей модели представляем сложный и динамичный процесс, осуществляемый педагогом дополнительного образования по формированию профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусств по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды в специально организованных условиях (см. рис. 1). Отсюда в нашу модель добавляется еще два компонента – это средовой компонент (социальный заказ) – особенности регионального компонента.

Значимость *среды*, внутри которой действует школа искусства, откуда исходит социальный заказ и возникает необходимость учета национальных особенностей региона и ее потребностей. В нашем случае – это, во-первых, формирование профессионально-ориентированных компетенций по изучению и сохранению традиций народного декоративно-прикладного искусства; во-вторых, формирование у учащихся школы искусства потребностей по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды, которая считается наиболее сохранившейся наследием предыдущих поколений чувашских мастериц. Таким образом, наше государство, общество, окружающая нас среда жизнедеятельности характеризуется собственной уникальной культурой. Через познание этой культуры обеспечивается все духовно-нравственные, художественно-эстетические приобретения и их воплощение в творчестве. Следовательно, окружающая нас среда обуславливает содержание и формы, цель и задачи художественно-эстетического образования населения.

В наших школах искусств содержание образования включает обязательные предметы: рисунок, живопись, композиция, пленер, история изобразительного искусства, декоративно-прикладное искусство, композиция, лепка или скульптура, основа дизайна. С точки зрения профессиональной направленности обучения здесь проблем нет, но с точки зрения формирования у учащихся школ искусств компетенций и потребностей по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды есть недостатки. А именно, на наш взгляд, в содержании художественного образования детей и молодежи в программе школ искусств не учтен региональный компонент, то есть отсутствуют специально, с учетом местных условий среды, разработанных моделей художественно-эстетического образования детей и молодежи. Следовательно, *среда* определяет исходные компоненты для нашей модели; под ее воздействием исходные компоненты модели превращаются в необходимые

элементы образующие структурные образования целостной системы-модели, в том числе, необходимость включения в содержание образования в школах искусства особенности чувашской женской одежды.



Рисунок 1 – Модель формирования профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусства по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды

Между тем чувашская женская одежда – это уникальный памятник древнего вида декоративно-прикладного искусства. Старинная чувашская женская одежда, созданная умелыми мастерицами, обладает уникальными эстетическими свойствами – раскрывает этнические традиции, социальную психологию и эстетические вкусы народа. Отсюда произведения народных мастериц являются уникальным источником для изучения и их возрождения. Чувашская женская одежда в историческом плане прошла сложный путь развития специфического декора, основных технологических способов орнаментации и украшения, имеющей чисто национальные особенности. Вот поэтому, с одной стороны, изучение специфики чувашской женской одежды и ее возрождение имеет значительный интерес. С другой стороны, знание специфики декора чувашской женской одежды помогает сохранению этого уникального вида искусства, в наше время на основе использования художественных традиций в современных изделиях прикладного искусства. Ее глубокое изучение и возрождение необходимы в процессе художественно-эстетического образования учащихся школ искусств, где центральным компонентом является *цель* – формирование профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусства по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды.

Цель в нашей модели – это наше предположение результата деятельности педагога школы искусства; это наше теоретическое предвидение результатов взаимодействия педагога и учащихся школы искусства по формированию профессионально-ориентированных компетенций. В нашей модели мы отметили цель в соответствии с которой определяются все компоненты образовательного процесса с учетом условий нашего учебного заведения, профиля специализации и учебных дисциплин, с учетом уровня развития учащихся, компетентности педагогов. Специфика цели в нашей модели заключается в том, что она имеет свой предмет, то есть то, что предполагается сформировать у наших учащихся – профессионально-ориентированные компетенции по сохранению народных художественных традиций украшений чувашской женской одежды. То есть мы хотим сказать, что цель в нашей модели, как системное образование, содержит конкретные тактические направления такие как:

- формирование дополнительных профессионально ориентированных знаний, умений, навыков; мотиваций, сознания и поведения;
- формирование отношений к среде, культуре, интереса к традициям;
- формирование профессионально-ориентированной творческой деятельности, компетентности в области декоративно-прикладного искусства.

Таким образом, цель в нашей модели будет реализовываться как особый вид деятельности – педагога и учащихся в специально организованных условиях, что соответствует современным требованиям организации внеурочной деятельности учащихся – это системно-деятельностный подход.

Задачи в нашей модели – это стратегия деятельности педагога школы искусства по достижению поставленной цели. По-сути задачи, представленные в нашей модели определяют предполагаемый алгоритм действия педагога по созданию специальных условий, обеспечивающих эффективность организации процесса формирования профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусства по сохранению традиций чувашской женской одежды.

В профессиональной деятельности педагога школы искусства необходимо придерживаться определенных принципов. На основании обобщения теоретических исследований [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9] мы определили следующие принципы, которые на наш взгляд, помогут нам эффективно достичь поставленной цели и реализовать задачи нашего исследования.

Принцип добровольности выбора учащимися направлений художественно-эстетического образования, *принцип культуросообразности*, *принцип научности*, *принцип природосообразности*, *принцип индивидуального подхода (индивидуализации)*, *принцип системности и последовательности*, *принцип профессиональной целесообразности*, *принцип вариативности*, *принцип воспитывающего характера* учебных занятий в школе искусства.

Следующий шаг, определяющий структуру нашей модели – это содержание формирования профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусств по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды. Здесь речь идет о содержании авторской программы «Формирование профессионально-ориентированных компетенций и потребностей у учащихся школы искусства по сохранению художественных народных традиций украшения чувашской женской одежды», которую мы разработали и реализовали в условиях нашей школы искусства, в рамках раздела декоративно-прикладное искусство. Реализация программы рассчитана на четыре года на учащихся 10–12 лет. Группа была сформирована по предварительному отбору. Занятия были рассчитаны из расчета 2 раза в неделю по два часа Основными направлениями деятельности педагога по реализации содержания формирования профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусств, в нашей модели, мы обозначили, как теоретическая и практическая подготовка. Мы предварительно проанализировали содержание образования в школе и дополнительного образования в школах искусства, и пришли к следующим выводам:

- для современных обучающихся в школах искусства необходимы гибкие программы, удовлетворяющие индивидуальные образовательные потребности. Это связано с тем, что большинство родителей и дети считают, что посещение основной школы для их индивидуального развития в области искусства недостаточны;

- проектировать основные образовательные и авторские программы школ искусств с учетом специфики дополнительного образования региона и национальной культуры;

- создание благоприятных условий для формирования профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусств – главное условие эффективной реализации нашей модели. Эти условия должны благоприятствовать освоению учащимися теоретических и практических знаний, то есть должны способствовать формированию компетенций и потребностей у учащихся школ искусства по сохранению народных художественных традиций украшения чувашской женской одежды.

Итак, содержание теоретической подготовки учащихся, в нашей модели, определяют совокупность дополнительных знаний, умений и навыков, эстетических вкусов и установок, в рамках учебных дисциплин, определяемых образовательной программой школы искусства (история изобразительного искусства, рисунок, живопись, композиция, декоративно-прикладное искусство, дизайн, лепка (скульптура), пленэр). Практическая подготовка учащихся школы искусства, в нашей модели, намечена в виде реализации педагогом своих профессионально-педагогических функций, а именно: проведение теоретических занятий, организация практической деятельности учащихся, лабораторных исследований, экскурсий, сбор экспонатов народного творчества и т. д.

Разрабатывая, содержание формирования профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусств и деятельности педагога по созданию условий и средств мы имели в виду, что эти компоненты будут реализованы в разных формах и методах взаимодействия учащихся и педагогов. Под формами организации учебных занятий в школе искусства мы понимаем, – внешне выраженные признаки согласованной деятельности педагога и учащихся школы искусства, определяемых в определенном порядке и режиме (2 раза в неделю по 2 часа). Такой подход к определению форм образования в школе искусства, на наш взгляд, имеет ряд преимуществ:

- отличается строгой организационной структурой;
- создает благоприятные условия для коллективного обучения и индивидуального подхода к учащимся; позволяет заниматься индивидуальным творчеством;

- является с точки зрения педагогики целесообразным видом организации занятия, так как один педагог осуществляет деятельность одновременно с группой учащихся и в то же время может работать индивидуально с каждым учащимся.

Таким образом, наиболее оптимальными организационными формами учебных занятий в школе искусства, на наш взгляд, должны были стать индивидуальная и групповая, в сочетании теории и практики, мастер-классы, направленные на формирование профессионально-ориентированных компетенций и потребностей у учащихся школы искусства по сохранению художественных народных традиций чувашской женской одежды.

Среди методов формирования профессионально-ориентированных компетенций учащихся в условиях нашего исследования мы важное значение придали следующим методам:

- методы начального этапа усвоения компетенций учащимися (первый год обучения в школе искусства). В деятельности педагога мы выделили методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, в сочетании объяснительно-иллюстративными методами обучения; методы стимулирования и мотивации учебно-творческой деятельности учащихся;

- методы совершенствования компетенций (вторые и последующие годы обучения). Сюда вошли упражнения, повторение и закрепление пройденного материала, методы творческой деятельности. В деятельности педагога мы определили такие методы как методы формирования новых компетенций, их закрепления.

- методы совместной творческой продуктивной деятельности (на весь период обучения). Мы, в своем эксперименте, применили названные методы. Это, прежде всего:

- включение учащихся школы искусства с самого начала обучения в творческую продуктивную деятельность;

- совместное планирование учащимися и педагогом системы промежуточных задач (учебных, репродуктивных, творческих), направленных на формирование мотивационно-смысловой сферы компетенций;

- организация сотрудничества в процессе учебных занятий (мастер-классы), где каждый учащийся, ориентируясь на ее смысловую сторону, мог бы определять свой вклад в эту деятельность (формирование новых компетенций в результате совместной учебной деятельности, взаимопомощи);

- «закономерная перестройка по ходу обучения исходных взаимодействий по этапам: введение в деятельность; действия, разделенные между педагогом и учащимися; имитируемые действия; поддержанные действия; саморегулируемые, а затем самопобуждаемые действия.

Процесс обучения в школе искусства непосредственно связан воспитанием учащихся. Процесс воспитания учащихся в школе искусств характеризуется многофакторностью и направленностью на:

- формирование нравственных качеств личности на основе приобретения общечеловеческих культурных, эстетических ценностей, социально ориентированной мотивации поведения;

- приобщение учащихся ценностям мировой художественной культуры, национальным искусствам и традициям;

- воспитание жизненной позиции, соответствующей современному общественному мнению, политике;

- развитие склонностей, способностей и интересов учащихся с учетом их возможностей и желаний, с учетом выбора будущей профессии.

Исходя из вышесказанного и обобщения существующего теоретического материала мы выделили, в нашей модели, следующие методы воспитания построенные на основе учета структуры личности учащихся: методы развития и формирования сознания (рассказ, беседа, разъяснение, инструктаж, демонстрация, иллюстрирование, пример и т. д.); методы формирования поведения (упражнение, тренировка, приучение, требование, самоуправление, самовоспитание); методы формирования чувств (одобрение, похвала, порицание, конкурсное соревнование, контроль и т. д.); методы формирования эстетических взглядов и суждений (посещение музеев и выставок; экскурсия на производство, то есть в художественные мастерские по производству изделий декоративно-прикладного искусства; встречи с мастерами народного художественного творчества и др.).

Системный подход в нашей работе характеризуется наличием всех компонентов формирующих профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусства по сохранению традиций чувашской женской одежды. К таким важным компонентам мы относим средства, обеспечивающие эффективность процесса формирования профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусства – это методические и наглядные пособия; коллекции образцов народного художественного творчества; оборудование для изготовления изделий народного прикладного искусства.

В рамках нашего исследования мы выделили три критерия уровня сформированности у учащихся школы искусства профессионально-ориентированных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды:

- мотивационно-ценностный критерий характеризуется наличием сформированности системы ценностных отношений к народному декоративно-прикладному искусству; мотивов, эстетических взглядов, установок на принятие местной народной художественной культуры на основе приобретения компетенций в процессе обучения в школе искусства;

- когнитивный критерий включает в себя достаточный и необходимый уровень профессионально-ориентированной подготовки в области искусства; наличие углубленных и специализированных теоретических компетенций в области чувашского народного декоративно-прикладного искусства;

- операционно-деятельностный критерий определяется потребностью и стремлением учащихся творить и создавать изделия декоративно-прикладного искусства, стремлением сохранять ценностей народного прикладного искусства на основе творческого использования теоретических и практических знаний, умений и развитых личностных качеств.

Опираясь на вышеназванные критерии, мы определили уровни сформиро-

ванности у учащихся школы искусства профессионально-ориентированных компетенций по сохранению традиций украшения чувашской женской одежды: низкий, средний, высокий. Такие характеристики необходимы, так как в силу специфики обучения, условий учебы, мотивации к курсу «специализации», творческого потенциала учащихся и т. д. названные показатели уровней сформированности не могут быть одинаковыми у всех учащихся школы искусства. Главным показателем для всех является – осознанность практических умений, совокупность творческих устремлений на решение поставленной задачи.

Итак, на основе научной литературы и материалов исследований ученых, осуществлявшихся в рассматриваемой нами области исследований мы сконструировали модель формирования профессионально-ориентированных компетенций у учащихся школы искусств по сохранению традиций украшения женской одежды. Сконструированная модель нам позволяет системно представить педагогическую деятельность педагога дополнительного образования в системе школы искусства целостно. Объединить в одну систему модель деятельности педагога по созданию условий и средств по формированию профессионально-ориентированных компетенций и потребностей у учащихся школы искусства по сохранению народных традиций украшения чувашской женской одежды, а также содержание и процесс формирования названных выше компетенций у учащихся школы искусства.

Литература

1. Бондаренко Д. М. Этнические культуры, национальные культуры и транснациональная культура в эпоху интенсивной глобализации // Вестник антропологии. – 2014. – 2. – С. 15–20.
2. Емельянова А. Формирование эстетического отношения к действительности через декоративно-прикладное искусство / А. Емельянова // Учитель. – 2013. – № 2. – С. 48–49.
3. Землянская Е. Н. Деятельностный подход к организации познания родного края в процессе духовно-нравственного воспитания учащихся // Начальная школа, 2016. – № 2. – С. 36–40.
4. Кара-Мурза С. Демонтаж народа. Учебник межнациональных отношений / С. Кара-Мурза. – М.: Алгоритм, 2015. – 704 с.
5. Карлов В. В. Этнос и этнокультурные процессы в эпоху глобализации // Вестник антропологии. – 2014. – 2. – С. 6–15.
6. Кашина Н. И. Психологические предпосылки освоения личностью традиционных культурных и художественных ценностей // Мир науки, культуры и образования. – 2014. – № 5. – С. 70–73.
7. Концепция развития детских школ искусств в рамках проекта программы развития системы дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 г. – М.: Минкультуры. – 9 с.
8. Ламанская, Н. Б. Механизмы сохранения элементов народной художественной культуры в современных учреждениях дополнительного образования детей / Н. Б. Ламанская // Молодой ученый. – 2017. – №8. – С. 396–399.
9. Руссков, Д. С. Поликультурное образование / Д. С. Руссков, С. П. Руссков. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2014. – 326 с.

Татаринцева Альбина Юрьевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «ВГПУ», г. Воронеж, e-mail: Tatarinceva_30@mail.ru

Tatarinceva AlbinaYurievna,

Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor of the Department of Correctional
Psychology and Pedagogy, Voronezh State pedagogical University, Voronezh

Кузнецова Виолетта Владимировна,

старший преподаватель кафедры коррекционной психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «ВГПУ», г. Воронеж, e-mail: violetta20071@yandex.ru

Kuznetsova Violetta Vladimirovna,

Senior Lecturer of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy,
Voronezh State Pedagogical University, Voronezh

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
В ВОРОНЕЖСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ
ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

**PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF FOREIGN STUDENTS
AT THE VORONEZH STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Аннотация: В статье рассматриваются возможности психолого-педагогического сопровождения иностранных студентов с опорой на культурно-национальный архетип.

Annotation: The article discusses the possibility of psychological and pedagogical support of foreign students based on the cultural and national archetype.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, культурно-национальный архетип.

Keywords: psychological and pedagogical support, cultural and national archetype.

Современная образовательная система любого российского вуза включает в себя структуру по работе с иностранными студентами – центры, управления, отделы, факультеты. В наших вузах обучаются студенты как из ближнего, так из дальнего зарубежья. Приезжая в нашу страну, они не только получают профессиональные знания, но и изучают язык, культуру, историю, знакомятся с особенностями национально-культурных архетипов народов и национальностей, проживающих на территории Российской Федерации. Для того, чтобы студент-иностранец «погрузился» в российскую действительность, необходимо создавать для этого определенные условия, направленные на адаптацию и социализацию личности в пространстве страны, региона, вуза.

Исходя из практики и опыта Воронежского государственного педагогического университета (ВГПУ), хотелось бы обратить внимание на то, что большинство студентов-иностранцев, как правило, это представители исламского мира, которым трудно адаптироваться в иных климатических, социальных и культурных условиях.

Попадая в иную среду многие, как правило, стараются на первых порах закрыться и общаться с представителями своего землячества. Данный вид коммуникации имеет свои положительные и отрицательные стороны – это и сохранение своей национальной идентичности, и знакомство с новыми ценностями через призму уже сложившихся национально-культурных традиций. Однако такой подход чреват однообразным и односторонним подходом к вопросу погружения в иноязычную и инокультурную среду, которое происходит в замкнутом национальном пространстве. Кроме того, оторвавшись от родительского дома, студент, будь то иностранец или наш соотечественник, переживает адаптационный период, связанный с вхождением в новую для него студенческую жизнь. Тысячи километров, разделяющие его с родиной, с близкими людьми и национальной культурой тяжело переживаются теми, кто покидает, пусть и на время, родной дом. Именно в этот период очень важно, чтобы молодой человек, который и без того переживает определенный стресс, не попал под влияние тех или иных деструктивных веяний. К сожалению, в последние годы, увеличилось число молодых людей, особенно выходцев из исламского региона, которые, находясь вдали от своей семьи, становятся членами тех или иных экстремистских организаций. Втягивание молодежи в ту или иную асоциальную структуру, как правило связано с тем, что молодые люди не имеют возможности реализации своего личностного потенциала.

Данная проблема становится актуальной, когда студент, а особенно студент-первокурсник, оказывается в иной социальной и культурной среде. Эта среда не похожа на привычный для него уклад жизни, отличается по всем известным ему критериям, что не способствует положительному восприятию окружающей действительности. Иностранный студент, находясь на определенном жизненном перепутье, старается восполнить образовавшийся пробел и начинает активно искать, чем бы ему заполнить возникший вакуум. И именно этим, как правило, часто пользуются представители тех или иных экстремистских организаций. Для того, чтобы избежать подобной ситуации и включить студента в процесс социализации в новом культурно-историческом пространстве, необходимо проводить работу сразу по нескольким направлениям – это и адаптация к новой культурно-исторической среде, и адаптация к новым социальным условиям жизни, и адаптация к процессу обучения в вузе. Такая работа должна проводиться комплексно, с учетом национально-культурных особенностей того или иного региона.

Большую роль в этом процессе играет та работа, которая проводится в вузе по включению иностранных студентов в общественную жизнь группы, факультета, университета.

Обращаясь к опыту Воронежского государственного университета (ВГПУ), хотелось бы отметить, что год от года количество иностранных студентов, магистрантов, аспирантов увеличивается. В вузе обучаются студенты из Китая, Туркменистана, Украины, по программам обмена – Франции, Германии, Венгрии. Такая яркая палитра иностранных государств свидетельствует не только о востребованности университета в образовательном пространстве, но и накладывает определенную ответственность на весь профессорско-преподавательский коллектив образовательного учреждения. Поэтому, на базе ВГПУ на протяжении длительного времени функционирует отдел по работе с иностранными учащимися. Одной из главных задач которого является не только официальное сопровождение пребывания студента на территории Российской Федерации, но и проведение воспитательной работы со студентами. Так в вузе уже традиционными стали следующие мероприятия – День русской поэзии (с привлечением как иностранных, так и русских студентов), концерт иностранных участников в рамках вузовского фестиваля «Золотая осень». Кроме этого, студенты принимают участие и в городских мероприятиях – городском Фестивале песни и танца народов мира «Возьмемся за руки друзья» и т. д.

Хотелось бы отметить, что такая работа, безусловно, эффективна, она позволяет выделить таланты и способности наших иностранных студентов. Но мы все прекрасно понимаем, что не каждый сможет выйти на сцену и продемонстрировать публично свои дарования. Особенно это относится к студентам-первокурсникам, которые не только переживают определенный стресс и от языкового, и от иных барьеров, но и проходят достаточно сложный адаптационный период в вузе. Как быть с ними? Ждать, когда они изъявят желание проявить себя? Заставить «силой» участвовать в том или ином мероприятии? Это будет безуспешно. Поэтому, необходимо искать и находить иные подходы по работе со студентами-иностранцами, которые смогли бы дать положительные и эффективные результаты уже в первые недели и месяцы пребывания на территории Российской Федерации.

На базе психолого-педагогического факультета на протяжении последнего десятилетия активно используется и применяется программа, которая не только позволяет студентам лучше узнать традиции, культуру, историю нашего государства, но и активно способствует процессу социализации и адаптации в России в целом, и в вузе в частности. [1, 18]

Эта программа называется психологический туризм. В рамках программы осуществляется психолого-педагогическое сопровождение студентов-первокурсников. При этом в особую группу выделяются студенты-иностранцы. Отталкиваясь от имеющегося опыта работы, можно говорить, что данная программа достаточно эффективна и успешно реализует поставленные перед ней задачи – адаптационного, социального и личностного характера. В рамках психологического туризма студенты осуществляют путешествие и виртуальное, и временное, и реальное. Еще до того момента, когда иностранный студент прибывает в Россию на обучение, он тем или иным образом (через книги, фильмы, Интернет), знакомится с историей, культурой и традициями нашей страны. Но такое знакомство зачастую зависит от уровня тех произведений и той информации, которые ему удалось увидеть. Оказавшись в другой стране, очень часто получается, что та сложившаяся картинка и представление, не соответствуют реальности. Поэтому, задача педагогов, сотрудников вуза заключается в том, чтобы в первые месяцы пребывания в стране и городе, предоставить наиболее достоверную информацию о новой культурной среде. Со студентами проводится работа по просмотру кино-, видеоматериалов, в которых наиболее полно и широко представлены основные аспекты российской культуры, истории. Через такие сеансы студенты знакомятся с историей нашего края, страны.

Имея определенное, достаточно неполное представление о национально-культурных традициях нашего края, студенты уже могут расставить определенные приоритеты в своем мировосприятии иной среды. Следующим этапом, направленным на адаптацию иностранных студентов-первокурсников, являются экскурсии по городу Воронежу. В вузе традиционно такие экскурсии проводятся зав. музеем ВГПУ и студентами, изучающими экскурсионную работу. На факультете, очень часто, такие мероприятия осуществляются кураторами студенческих групп. Если вузовские экскурсии, как правило, проводятся отдельно для иностранных и российских студентов, то мероприятия факультета объединяет эти категории первокурсников. Здесь есть положительные стороны, ибо в коллективе своих одноклассников происходит не только знакомство с историей и культурой региона, но и налаживаются личные связи и контакты, что способствует более эффективному процессу социализации и адаптации как в группе, в вузе, так и в иной культурно-исторической среде. Посещая такого рода мероприятия, иностранные первокурсники не только включаются, пусть пока еще и пассивно, в национально-культурные отношения, но у них происходит и постепенное осознание, и понимание тех процессов в обществе, которые происходят вокруг них. Знакомясь с историей, культурой, обычаями Центрально-Черноземного края, ино-

странцы приобщаются к тому национально-культурному архетипу, с которым им предстоит напрямую соприкоснуться в течение всего периода обучения в вузе. Это, безусловно, положительно влияет и на личность, и на формирование системы мировоззрения в целом. Но на этом работа по адаптации с использованием психологического туризма не заканчивается. Следующим этапом, являются непосредственно сами экскурсионные поездки. Сначала эти путешествия осуществляются в пределах края, и здесь основной акцент делается на русской православной культуре, без которой невозможно было бы формирование национально-культурного архетипа нашего народа. Посещая уникальные пещерные монастыри (Белогорье, Дивногорье, Костомарово, Холки), студенты соприкасаются не только с историей, религией, но и познают те сакральные ценности, которые передаются из поколения в поколение и служат фундаментом русского характера. Такое близкое знакомство оказывает неизгладимое впечатление на иностранцев, которые хотят вновь вернуться в те места, так поразившие их. Такие поездки помогают лучше узнать и раскрыть национально-культурные традиции, а также направлены на расширение общего кругозора будущих педагогов, психологов. Вместе с тем, хотелось бы обратить внимание на то, что данные экскурсии проводятся не только в места культурно-религиозного характера, но и на объекты культурно-исторического значения (музей-заповедник Костенки, усадьба Венитиновых, дворец Ольденбургских и др). Связана эта работа с рядом особенностей и направлена на формирование определенной группы компетенций, который в дальнейшем помогут нынешним студентам, и будущим специалистам в области педагогики и психологии реализовывать своей профессиональный потенциал у себя на родине. В эпоху глобализации и стирания межнациональных границ с одной стороны, а с другой – возрастающей роли определенных экстремистских течений, очень важно, чтобы молодое поколение было знакомо и понимало иные национально-культурные приоритеты. Это будет влиять не только на межнациональные связи и отношения, но и способствовать определенному обогащению опыта будущего педагога. Т. к. работая в дальнейшем с детьми, они будут призваны формировать у подрастающего поколения мировоззрение, и должны быть ответственными за их дальнейшую жизнь в социуме – открытом и поликультурном, или закрытом и экстремистском. Ознакомившись, кто более глубоко, кто поверхностно (в зависимости от личностных и иных мотивов) с культурой и историей Центрально-Черноземного региона, студентам предлагается знакомство с двумя столицами нашей Родины – Москвой и Санкт-Петербургом. Географически Москва расположена ближе, нежели С-Петербург, поэтому эту столицу студенты ВГПУ посещают чаще, чем Северную Пальмиру.

Оказавшись впервые в Москве, в самом центре России – на Красной площади, у иностранных студентом замирает сердце от широты, размаха, красоты архитектурного ансамбля Кремля, Исторического музея, Александровского сада. Надо отметить, что никто не остается равнодушным. Очень часто студенты переживают определенный катарсис, который выражается в том, что на словесно-эмоциональном уровне они не могут выразить свои эмоции, а оставляют это на потом, когда, уже вернувшись в Воронеж, пережив определенные чувства, делятся с однокурсниками и преподавателями теми ощущениями, которые у них были в Москве. Такая поездка позволяет ребятам не только соприкоснуться с культурно-историческими ценностями, походить по тем местам, где творилась история России, но и дает возможность им самим стать творцом истории – своего вуза, города, государства. Посещая музеи-заповедники Коломенское, Царицыно, Третьяковскую галерею и другие объекты культурно-исторического наследия русского народа, мы даем возможность нашим иностранным студентам самим определиться и выбрать, какое направление, какая страница в истории нашего государства будет для них актуальной и доминирующей. А кроме того, поможет им в дальнейшем успешно изучать русскую культуру и историю, а также прививать и своим будущим ученикам любовь к России. Ведь понимания истории, культуры и традиций другого народа невозможно осуществлять только на теоретическом уровне, необходимо и практическое знакомство с теми ценностями, о которых много знаешь. Поэтому данное направление по психолого-педагогическому сопровождению иностранных студентом в вузе является наиболее актуальным и значимым не только в теоретическом, но и в практическом плане.

Работая по данному направлению, необходимо отметить, что задача преподавателей, всех сотрудников, тем или иным образом связанных с иностранными студентами, заключается в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия по успешной адаптации в иной культурно-исторической среде. Одним из эффективных компонентов данной работы является психологический туризм, который оказывает позитивное влияние и на сам адаптационный процесс, а также способствует формированию интереса к национально-культурному архетипу русского этноса в целом.

Литература

1. Татаринцева А. Ю., Кузнецова В. В. Арт-педагогика в работе куратора студенческой группы // Вестник Воронежского государственного педагогического университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2018. – №1. (278). – С.17–21.

Тимофеева Татьяна Анатольевна,
заместитель директора по УВР МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 62
с углубленным изучением отдельных предметов имени академика РАО Г.Н. Волкова»
г. Чебоксары, e-mail: tanya.tatyana2708@mail.ru

Timofeeva Tatyana Anatolyevna,
Deputy Director, Secondary school № 62, Cheboksary, Russia

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИСТОРИИ СВОЕЙ СЕМЬИ КАК ОСНОВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

PROJECT ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOL PUPILS TO STUDY THE HISTORY OF THE FAMILY AS THE BASIS OF PATRIOTIC UPBRINGING

Аннотация: В статье представлен материал из опыта работы учителя по патриотическому воспитанию младших школьников посредством проектной деятельности по изучению истории своей семьи.

Annotaion: The article presents the material from the experience of the teacher on Patriotic education of younger school children through project activities to study the history of their family.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, младший школьник, проектная деятельность, история семьи.

Keywords: Patriotic education, younger school child, project activity, family history.

Важнейшей составной частью воспитательного процесса в современной начальной школе является патриотическое воспитание, которое имеет огромное значение в развитии личности младшего школьника. Деятельность школы ориентирована на выполнение воспитательной функции, однако только в федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС) определены результаты воспитания и представлен портрет выпускника начальной школы: любящего свой народ, свой край и свою Родину, уважающего и принимающего ценности семьи и общества, любознательного, активно и заинтересованно познающего мир, готового самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом [3, 5].

Психологи считают, что именно в младшем школьном возрасте эффективно формируются социально значимые ценности в сознании ребенка. Современные дети мало знают о родном крае, о лучших его людях, об истории своей страны и традициях своего народа. Задача учителей начальной школы и родителей – пробудить в детях уважение и любовь к своей Родине, развивать у школьников интерес к истории своего народа через историю своей семьи.

Уже в начальной школе ребенок должен проявлять уважение к историческому прошлому своего народа и гордиться достижениями родной страны.

Для реализации программы патриотического воспитания в начальной школе используется как урочное, так и внеурочное время. Одним из эффективных методов патриотического воспитания школьников является проектный. Актуальность внедрения в учебный процесс проектной деятельности по изучению истории своей семьи обусловлена требованиями ФГОС к результатам освоения образовательной программы – формирование умения самостоятельно учиться и планировать учебную деятельность. «Формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе» [3, 6]. Следовательно, в ФГОС особое место уделяется проектно-исследовательской деятельности школьников – как во время классных занятий, так и во внеурочное время. Согласно мнению Сергеева И. С., метод проектов основан на идее о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на решение практической или теоретической проблемы [2, 4].

Младшие школьники с большим интересом участвуют в исследовательских работах. Проектная деятельность позволяет каждому ученику почувствовать себя юным исследователем, а также объединяет детей, родителей и учителей в совместную исследовательскую деятельность. И главное для учителя начальных классов – вовлечь детей в проектную деятельность, помочь им выбрать проблему для проектов из окружающей действительности, из жизни и показать значимость их деятельности.

«Патриотизм начинается с семьи. Будет семья – будет патриотизм...», – сказал Святейший Патриарх Кирилл. Нельзя вырастить настоящего патриота своей страны без уважительного отношения и любви к своей семье. И первый шаг к познанию Родины – это изучение истории своей семьи.

Так, например, работая над изучением родословной, у младшего школьника развивается интерес к истории своих предков, закладываются духовные ценности, повышается культурный уровень. Для меня, учителя начальных классов и мамы троих детей, тема «Семья» всегда была на первом месте. Мои ученики с интересом работают над проектами по теме «Семья». Если на первом этапе мы работаем над проектами: «Здравствуй, это Я», «Моя семья», «Наш семейный альбом», «Любимые праздники моей семьи», то в третьем и четвертом классах мои ученики выбирают для своих проектов такие темы, как «Моя родословная», «Интересные факты из истории моей семьи», «Мое генеалогическое древо», «Традиции моей семьи», «Ценности семейной жизни моих предков», «Семейные династии».

Активно вовлекая своих учеников в проектную деятельность по изучению истории своей семьи, я задумалась над тем, почему моя восьмилетняя дочь не участвует в исследовательской деятельности, ведь в истории нашей семьи много интересных фактов. После долгого обсуждения нами была определена тема проекта «Игры наших бабушек и дедушек», целью которого определить сходства и различия игр прошлого поколения и современности.

Дочь задумалась, почему же старшее поколение меньше подвергалось болезням? Она проделала большую работу: знакомилась с правилами игр, искала информацию в разных источниках. Читала книги, беседовала с взрослыми, изучала информацию в интернете. В ходе выполнения проекта познакомилась с различными видами подвижных игр чувашского народа и узнала, как изменились подвижные игры с течением времени. Провела ряд исследований с использованием методов беседы, интервью, опроса. В ходе интерактивного общения с бабушками и дедушками удалось составить перечень названий игр, выучить их технологию. Выяснила, что игры у бабушек и дедушек были самыми разнообразными. Бабушка Валентина Кирилловна рассказала ей, как играли в «лапту», «чижика», «казаки-разбойники», «классики», «салки», «дочки-матери». Любимая же игра бабушек и дедушек в детстве – это «лапта».

Чтобы узнать, какие игры популярны у современных школьников, изучили мнение 120 учащихся. В ходе эксперимента выяснили, что многие игры ребят совпадают с играми родителей, бабушек и дедушек – это «салки», «прятки», «лапта». А любимые игры – компьютерные и «монополия». Гипотеза, которую она выдвинула, подтвердилась не полностью.

Методом опроса выявили игры, которые не знакомы современным детям: «чехарда», «чижик», «казаки-разбойники». В такие игры, как «догонялки» («салки»), «лапта», «ручеек», играли и бабушки, играют и сейчас. Если бабушки и дедушки, когда были детьми, играли в подвижные игры, то в наше время дети предпочитают спортивные игры, компьютерные игры. В ходе исследования дочь узнала 20 различных народных игр, выучила 14 считалок. Сделала вывод, что есть много интересных игр, и в мире компьютеризации нужно оставить место настоящей игре.

Чем старше становилась дочь, тем серьезнее становились темы для исследовательской работы. Летние каникулы она всегда проводит в деревне у своей любимой бабушки. Дочь всегда интересовалась обычаями чувашского народа, но однажды заявила, что она о своем городе знает много, но мало знает о деревне, в которой родились и выросли ее родители. Например, почему она называется не деревней, а селом? В деревне есть красивая церковь, значит, поэтому она называется селом?

Я предложила провести исследование и собрать материал об истории села и узнать больше о храме. Для исследовательской работы была выбрана

тема «История храма села Новое Тинчурино». Цель данной работы – изучить историческое прошлое и современное состояние и деятельность храма села Новое Тинчурино и показать роль церкви в жизни сельских жителей.

У каждого храма есть история, особенности становления и развития. Документальные сведения отсутствуют в существующих архивах и фондах, но их еще хранит память очевидцев. Воспоминания пожилых людей мы решили записать и использовать в своей работе. При написании исследовательской работы были использованы материалы книги Н. В. Алексеева «Тёмер ялэ тата унён ҫыннисем», статьи из районной газеты «Яльчикский край», а также воспоминания бабушек. Был проведен социологический опрос среди родственников. В своей исследовательской работе дочь попыталась узнать историю Храма Воздвижения Креста Господня. При помощи найденных материалов, воспоминаний бабушек ей удалось воссоздать историю Храма и рассказать о его буднях.

Гипотеза о том, что история храма неразрывно связана с судьбой жителей села, подтвердилась полностью. Анализ научных источников по теме исследования позволяет делать вывод: для возрождения духовности необходимо знание истории своего народа, бережное отношение к вере предков. Результатом данной проектно-исследовательской работы для педагога стало воспитание любви к родному краю, чувства патриотизма, для ученика – знание истории своей малой Родины.

Третью тему для исследования дочери предложила я сама – изучение педагогической династии рода Васильевых – Леонтьевых – Карсаковых в период с 1885 г. по 2017 г. В нашей семье есть династия учителей. И дочь мечтает стать учителем. Объектом исследования стала родословная. Методами исследования стали: беседы с родственниками, изучение семейного архива (фотографии, документы), подготовка наглядного материала и презентации для исследовательской работы, анкетирование педагогов школы.

Дочь провела анкетирование учителей нашей школы. Из анкет она выяснила, что 60% учителей принадлежат к педагогическим династиям, педагогический стаж которых от 30 до 100 лет. К сожалению, только 30% из них хотели бы, чтобы их дети получили профессию педагога. Но 90% учителей смогли привить любовь к учительской профессии у своих учеников. Приходим к выводу, что учителя влияют на выбор профессии.

У каждого народа, как и у каждого человека, есть свое настоящее и свое прошлое. Каждому человеку необходимо знать своих предков. Семья – это главное в жизни человека, а в нашей семье каждое поколение представлено учителем. В ходе выполнения исследовательской работы узнали: генеалогическое древо педагогической династии объединяет четыре родовых линий.

Первая связана с именем прапрадеда Васильева Ивана Васильевича. Он родился в 1885 году в деревне Тиньгаши Буинского района республики Татарстан. Закончил учительскую семинарию, преподавал в школе Закон Божий и арифметику. Дочери Ивана Васильевича Леонтьева (Васильева) Александра Ивановна (1907–1970) и Гордеева (Васильева) Раиса Ивановна (1913–1990) работали учителями начальных классов. Иван Васильевич был очень трудолюбивым и умным человеком, имел крепкое хозяйство. После Великой Октябрьской революции Ивана Васильевича большевики раскулачили, отобрали хозяйство. В их доме расположился сельский совет, а главу семьи со старшими сыновьями Анатолием, Николаем отправили в Сибирь. В то время старший сын Петр Иванович работал в Ленинграде учителем музыки. Как вспоминает бабушка Валентина Кирилловна, в последнем письме он написал такие слова: «В магазине стоял в очереди, в одной руке держал скрипку, в другой – селедку, так меня и арестовали...»

Проведя исследование, нам удалось выяснить, что педагогической деятельностью в нашей семье занимались и продолжают заниматься пять поколений; педагогов в нашей семье 17 человек: это учителя математики и физики, русского языка и литературы, музыки, истории, учителя начальных классов, воспитатели. Сделала вывод, что действительно любовь к детям в нашей семье передалась по наследству.

Для меня, как учителя и мамы, важен был вывод: в дальнейшем дочь изучать педагогическую династию своей семьи. Возможно, она продолжит учительскую династию. Есть народная примета, что младшая или единственная дочь в семье повторяет судьбу матери. И, может быть, в недалеком будущем наша учительская династия продолжится в следующем поколении...

Воспитывать человека любящим свою Родину, свой народ, развивать у школьников интерес к истории своего народа через историю своей семьи – сложная задача. Но патриотическое воспитание школьников – одна из главных в требованиях ФГОС. Воспитанию любви к родине способствует проектно-исследовательская деятельность учащихся в урочной и внеурочной деятельности. Задача педагога – выполнять свою работу с любовью и добротой, следуя мудрому совету Плутарха: «Любой обучающийся – это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь, а зажечь факел может лишь тот, кто сам горит!»

Литература

1. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 80 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

Харченко Елена Владимировна,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)», г. Челябинск, e-mail: ev-kharchenko@yandex.ru

Kharchenko Elena Vladimirovna,

Doctor of Philology, Professor, Head of The Department of Russian as a Foreign Language, South Ural state University (NRU), Chelyabinsk, e-mail: ev-kharchenko@yandex.ru

ЭТНОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

ETHNOPSYCHOLINGUISTICS ASPECT EDUCATIONAL PROCESS IN THE MODERN UNIVERSITY

Аннотация: В данной статье рассматривается опыт обучения иностранцев в современном вузе, перечисляются проблемы, которые могут возникнуть при социальной и академической адаптации иностранных слушателей и студентов. Намечаются пути решения данных проблем, в том числе с помощью этнопсихолингвистики.

Annotation: This article discusses the experience of teaching foreigners in a modern university, lists the problems that may arise in the social and academic adaptation of foreign students. The ways of solving these problems, including the help of ethno-psycholinguistics, are outlined.

Ключевые слова: этнопсихолингвистика, иностранные обучающиеся, академическая адаптация, социальная адаптация.

Keywords: ethnopsycholinguistics, foreign students, academic adaptation, social adaptation.

Академическая мобильность, внезапно ставшая реальностью для большинства российских вузов, принесла с собой большое количество вопросов, на которые до сих пор нет однозначных ответов.

Как учить иностранных слушателей и студентов? Чему? С использованием каких методов? На многие из этих вопросов пытаются найти ответ психологи и педагоги. Миграционные процессы последних десятилетий сделали чрезвычайно актуальными такие направления, как этнопедагогика и этнопсихология.

В данной статье будет рассмотрен вопрос о роли этнопсихолингвистики в образовательном процессе современного вуза. В качестве объекта исследования выберем обучение иностранных слушателей и студентов в Южно-Уральском государственном университете. В вузе есть все этапы подготовки иностранцев: курсы по подготовке к поступлению в вуз, летние школы, бакалавриат, магистратура и аспирантура. Ежегодно в университете проходят обучение более 2000 иностранцев из ближнего и дальнего зарубежья. Большинство из них изучают русский язык для разных целей: одним он необхо-

дим для дальнейшего обучения в России, другие изучают базовый уровень для выживания (как правило, эти студенты обучаются в бакалавриате или магистратуре на английском языке). В вуз приезжают не только слушатели с нулевым уровнем владения русским языком, но и те, кто уже изучал русский язык в школе или другом учебном заведении (для них предусмотрено входное тестирование для определения уровня подготовки).

Содержание обучения русскому языку и предметам определено стандартами. Вопрос может возникнуть с тем, нужно ли учить терминологию выбранного направления. Мы решили это на курсах по подготовке к поступлению в вуз выделением небольшого курса, который называется «Язык специальности». На этом предмете изучается основная терминология, стандартные тексты.

Методы обучения должны учитывать не только оснащение аудитории (наличие мультимедиа и других средств видео- и аудиотрансляции), но и состав группы. У многих обучающихся уже сформированы основные стратегии получения знаний. Следует отметить, что слушатели и студенты не всегда сразу принимают российские методы обучения (например, творческие задания), предпочитая репродуктивное обучение. Некоторые даже пытаются переучивать молодых преподавателей, давать советы. Могут возникнуть вопросы и при обучении слушателей и студентов в смешанных группах. Для нашего вуза это типичная ситуация, так как ежегодно студенты и слушатели приезжают более чем из 40 стран. Преподаватель вынужден поддерживать дисциплину в аудитории и учитывать особенности носителей разных культур. Например, многие китайцы стесняются говорить на занятиях, а представители других культур требуют повышенного внимания со стороны преподавателя.

На наш взгляд, основные вопросы возникают в связи с социальной и академической адаптацией представителей разных национальных культур. И ответить на них можно при помощи этнопсихолингвистики, которая является новым научным направлением. В настоящее время в Отделе психолингвистики Института языкознания РАН выделен сектор этнопсихолингвистики, которым руководит Н. В. Уфимцева. Основная цель работы – выявление этнокультурной специфики образов мира носителей разных национальных культур, в качестве основного метода исследования используется свободный ассоциативный эксперимент. По инициативе и под руководством сотрудников сектора созданы национальные словари ассоциативных норм.

Теоретическое обоснование этнопсихолингвистики как научного направления предложила В. В. Красных. Так, этнопсихолингвистику она понимает «как направление, которое рассматривает речевую деятельность в преломлении национально-культурной специфики и с учетом национально-культурной составляющей дискурса, а также исследует этнопсихолингвистическую детерминированность языкового сознания и коммуникации» [1, 9].

В качестве цели она выделяет «описание и объяснение 1) особенностей функционирования национального языка как отражения и проявления национального ментально-лингвального комплекса; 2) специфики коммуникативного и в первую очередь речевого поведения представителей определенного национально-лингвокультурного сообщества; 3) характерных черт национального дискурса и тех факторов, которые предопределяют его национально-культурную специфику. Иначе говоря, эта дисциплина призвана исследовать национально-лингвокультурную, этнопсихолингвистическую детерминированность речевой деятельности, языкового сознания, общения» [1, 10]. Таким образом, можно говорить о том, что этнопсихолингвистика изучает языковое сознание носителей разных культур, которое обуславливает их коммуникативное поведение в процессе взаимодействия.

Именно этнокультурная специфика образа мира и связанное с этим коммуникативное поведение могут стать причиной непонимания, часто перерастающего в конфликты. Для китайских студентов очень важно сохранение лица, можно говорить о его ошибках наедине, ругать при других студентах не стоит. Интересно, что если китайский студент чувствует себя неуютно, смущен, то он может рассмеяться (это своеобразная психологическая защита), русский же преподаватель будет возмущен, если на его замечание последует смех. По-разному студенты понимают такие качества, как трудолюбие, понимание. Поведение российских преподавателей также может восприниматься неодинаково.

Бывают и смешные ситуации на занятиях, когда преподаватели не учитывают специфику чужой культуры. Китайские студенты часто пугаются громкой речью учителя и обильной мимики с жестикуляцией. Для них громкая речь символизирует недовольство, а преподаватель пытается говорить еще громче, считая, что так его лучше поймут. Особое место занимают обращения. В Китае очень важна должность, часто обращаются там именно по названию должности и фамилии. Обращение просто по имени или имени-отчеству считается не статусным. А наши преподаватели считают, что к ним обращаются «преподаватель», потому что забыли имя и отчество. И в каждой культуре есть такие особенности, которые тоже нужно учитывать.

Для профилактики непонимания в ЮУрГУ создан Центр социокультурной адаптации, основной задачей которого и является адаптация иностранцев в социуме. Большую работу проводят сотрудники центра и волонтеры (русскоязычные студенты). На первом этапе все волонтеры прошли тренинги и мастер-классы по межкультурной коммуникации. Общение с иностранцами дает им возможность практиковать английский и китайский язык, узнать о другой стране и получить много положительных эмоций. Появились традиционные мероприятия: разговорный клуб, походы в театр, на концерты, экскурсии, подготовка и проведение совместных праздников.

Однако одной социальной адаптации мало. В настоящее время мы проводим академическую адаптацию преподавателей и студентов. Одним из самых удачных мероприятий в этом направлении было проведение серии круглых столов. Участниками являются все желающие, на общем заседании ставятся вопросы от представителей разных групп. Как правило, это представители международных служб университета, иностранные студенты, преподаватели, у которых есть положительный опыт обучения иностранцев, иностранные преподаватели, которые изучали русский язык в России. После общей части все расходится обсуждать поставленные вопросы по направлениям, после этого подводятся итоги. С большим интересом к этому мероприятию относятся сами иностранные студенты, они выбирают лучшего преподавателя, с которым им нравится работать, чтобы он мог поделиться опытом со всеми желающими. Важно, что в этой работе постепенно стали участвовать не только преподаватели русского языка как иностранного, но и преподаватели других предметов.

Работа с иностранными студентами, особенно если они сидят в смешанной группе, требует особых усилий от преподавателя. Преподаватели кафедры русского языка как иностранного разработали рекомендации для преподавателей других дисциплин. В настоящее время ведется работа по совместному написанию учебных пособий преподавателями русского языка и предметниками.

Такая работа требует теоретического обоснования и осмысления. Магистранты и аспиранты кафедры, большинство из которых сами являются иностранцами, изучают этнопсихолингвистику и лингвокультурологию, проводят исследования образа мира у представителей разных культур. Магистры в качестве проектной деятельности создают описание коммуникативного поведения в двух культурах (родной и русской) в стандартных коммуникативных ситуациях. При сравнении они выделяют похожие действия, приводят аналогичные фразы, которые уместны в той или иной ситуации и предупреждают о запретах. Такая работа позволяет выработать осмысленный подход к другой культуре. Еще один проект – формирование словаря лингвокультурной грамотности, отражающего прецедентные феномены лингвокультуры.

Таким образом, образовательный процесс в современном вузе должен учитывать новые реалии, одной из которых является появление в аудиториях инокультурных студентов. Разносторонняя работа по социальной и академической адаптации позволяет решить многие вопросы и предупредить конфликты на разных уровнях.

Литература

1. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.

Чернова Любовь Николаевна,
заведующий МБДОУ «Детский сад № 136» г.Чебоксары Чувашской Республики,
e-mail: dou136cheb@yandex.ru

Chernova Lyubov Nikolayevna,
Tutor, Nursery School № 136, Cheboksary, Russia

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ «ХОРОВОД ДРУЖБЫ» ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭТИКИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE PEDAGOGICAL PROJECT "FRIENDSHIP ROUND DANCE" ON TO FORMATION OF ETHICS OF INTERNATIONAL COMMUNICATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Аннотация: В статье описывается педагогический проект «Хоровод дружбы» по приобщению детей дошкольного возраста к этнонациональной культуре своего и других народов через познание народной мудрости, национальных традиций и культуры, высокохудожественных произведениях талантливых национальных поэтов и писателей, композиторов, художников, мастеров народных промыслов.

Annotation: In the article a pedagogical project "Friendship Round Dance" is described on involving children of preschool age in ethnonational culture of through cognition of folk wisdom, national traditions and culture, highly artistic work of talented national poets and writers, composers, artists, masters of folk trades.

Ключевые слова: педагогический проект, этика межнационального общения, национальное самосознание, национальность.

Keywords: pedagogical project, ethics of international communication, national consciousness, nationality.

На территории Чувашской Республики дружной семьей проживают представители более 128 национальностей – чувашаи, русские, татары, марийцы и др. И наш детский сад не является исключением, его посещают дети разных национальностей: чувашаи – 54%, русские – 39%, татары – 2%, марийцы и мордва – 3%, армяне – 1%, украинцы – 1%.

Проводимый анализ этнического состава воспитанников детского сада из года в год показывает, что в большинстве своем это семьи чувашской национальности. Но, несмотря на национальную принадлежность, язык общения в семьях наших воспитанников в основном русский – 72%, на русском и чувашском языке общаются 24% семей, и только 4% говорят дома на чувашском языке.

С целью выявления у дошкольников представлений о Родине, своем народе и людях ближайшего окружения, элементах их культуры и эмоционального отношения к ним было проведено обследование детей пятого года

жизни с использованием комплекса методик: индивидуальные беседы по разработанным сериям вопросов (модификация методики Э. К. Суловой), наблюдение за взаимоотношениями детей в группе, ситуации выбора [3].

Анализ ответов показал, что большинство детей имеет представление о национальном составе республики и о своей национальной принадлежности, а также знают о существовании разных народов уже в старшем дошкольном возрасте.

Однако, при определении своей национальности на предложенный вопрос «В нашем городе живут русские, чуваши, мари, а ты кто? Почему ты так думаешь?» очень многие дети – 48%, ориентировались на знания, полученные от родителей (я чуваш, мне мама так сказала; моя мама чувашка, папа чуваш и я тоже чуваш). 12% – свою национальность связали с принадлежностью к какому-либо языку (я русский – я знаю только русский язык; я не чуваш – я не знаю чувашского языка; моя мама полурусская, полуангличанка, потому что она знает русский и английский язык), а 17% определяли свою национальность по месту проживания (я русский, потому что я живу в России, я чуваш – я живу в Чувашии). При этом значительная часть опрошенных 23% не смогла ответить на поставленный вопрос, что на наш взгляд, связано со сложностью данного понятия для детей пятого года жизни, а также ограниченностью жизненного опыта и небольшим запасом соответствующих представлений.

С целью уточнения знания языка своего и других народов был задан вопрос: «Как ты думаешь, в разных странах говорят на одном языке или на разных? Почему?». Выяснилось, что 82% – значительное большинство детей убеждены: разные народы говорят на разных языках. При этом они мотивировали свои ответы национальной принадлежностью людей, местом проживания, желанием и умением людей говорить на конкретном языке. Как показали результаты, примерно пятая часть детей – 18% ошибочно считает, что люди, проживающие в разных странах, говорят на одном языке, поскольку в большинстве своем не знают о многонациональном составе многих государств.

Для утверждения в правильности этого вопроса дошкольникам был задан уточняющий вопрос: «На каком языке мы с тобой разговариваем?» и выяснилось, что больше половины детей 70% правильно определили язык, на котором общаются с обследующим (чувашском). Это объясняется на наш взгляд тем, что дети слышат чувашскую речь в повседневной жизни. Незначительное количество – 2% ошибочно считают, что с ними беседуют на английском языке. Остальные уверены в том, что они разговаривают «на другом», «на чужом» языке, таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод, что более чем у третьей части опрошенных детей пятого года жизни имеются представления о родном языке и у подавляющего большинства из них о существовании языков других народов.

С целью выявления отношения к различным элементам национальных культур и людям их создавшим детям, детям была предложена серия вопросов и ситуация выбора. Анализ ответов на вопрос «Как называется любимая сказка? Почему она тебе нравится?» показал, что наибольшим предпочтением у половины опрошенных пользуются народные сказки – 54%. Кроме того, дети называли и авторские сказки – 12%, вместе с тем, 18% воспитанников не смогли назвать любимые, мотивируя это тем, что любят все сказки. Наряду с этим незначительной частью детей в качестве любимых сказок названы мультфильмы – 4% и главные герои художественных произведений – 10%. И только 2% детей отдают предпочтение чувашской народной сказке. Основными мотивами, побуждающими дошкольников к выбору сказки в качестве любимых является: наличие понравившихся героев – 56%; художественное оформление книги – 14%. Остальные аргументировать свой выбор не смогли.

Результаты ответов на вопрос: «Назови твой любимый праздник?» показали: наибольшее предпочтение дети отдают Новому году – 32%, Дню рождения – 22%, 8 марта – 8%, 23 февраля – 8%, Дню Победы – 16%. Вместе с тем некоторая часть дошкольников принимают за праздник – посещение театра – 2%, воскресный день – 4% и просто хорошо проведенное время с родителями – 4%. Наряду с этим 4% не смогли назвать любимый праздник. Основные мотивы выбора детьми праздника в качестве любимого распределились следующим образом: наличие подарков – 28%, наличие привлекательных сказочных персонажей – 46%.

Результаты ответов на вопрос «Как называется твой любимый танец?» – показали, что некоторая часть детей либо не знает их названия – 44%, либо не любит танцевать. Вместе с тем дошкольники назвали танцы разных народов 18%. Так, 6% детей предпочитает танцевать русские, а 12% – чувашские танцы.

Среди песен, пользующихся популярностью, незначительное количество пришлось на произведения, рекомендованные для детского сада – 26%. Примерно третья часть всех опрошенных отдает предпочтение репертуару современных эстрадных исполнителей – 12%. Вместе с тем дети назвали любимыми народные песни: чувашские – 10%, русские – 8%, иностранные – 6%.

Анализ ответов на вопрос «Как называется твоя любимая игра?» показал, что наибольшим предпочтением у дошкольников пользуются игры с определенными игрушками – 44%, а также игры в персонажей сказок. Среди любимых были названы народные подвижные игры – 26%.

Результаты полученных данных позволили сделать следующий вывод: дети пятого года жизни в определенной мере знакомы со сказками, песнями, танцами и играми разных народов, однако, большинство из них не знает, к культуре какого именно народа они принадлежат.

Полученные в результате опроса данные показывают, что большинство детей имеет представление о национальном составе республики и о своей национальной принадлежности, а также знают о существовании разных народов уже в старшем дошкольном возрасте. Это позволяет, на наш взгляд, говорить о возможности формирования у них представлений о многонациональном составе населения и их доступности в самом общем виде.

Об этом свидетельствуют и материалы социологических и психолого-педагогических исследований, наблюдения практических работников детских садов различных регионов свидетельствуют не только о необходимости, но и возможности воспитания эмоционально-положительного, уважительного отношения к людям разных национальностей с дошкольного возраста [3].

По мнению известного исследователя интернационального (поликультурного) воспитания детей Э. К. Сусловой, к 6-7 годам у детей дошкольного возраста значительно возрастает доброжелательность к сверстникам и способность к взаимопомощи. «Дети становятся чувствительны к национальному фактору» – именно этим положением обосновывается актуальность формирования этики межнационального общения уже у детей [3].

Однако анализ программно-методического обеспечения по формированию этики межнационального общения для детей дошкольного возраста, выявил недостаточное количество методических пособий и программ для целенаправленной и планомерной работы в данном направлении, отсутствие практических наработок, дидактического материала для изучения детьми культуры разных народов, неразвит консалтинг.

Исходя из вышеизложенного педагогическим коллективом детского сада был разработан педагогическая проект «Хоровод дружбы». Ведущая идея проекта: взаимосвязь и взаимопроникновение разных культур, т. к. межнациональное общение предполагает взаимоотношение, в процессе которого люди, принадлежащие к разным национальностям, обмениваются опытом, духовными ценностями, мыслями, чувствами.

Цель проекта: формирование этики межнационального общения у детей дошкольного возраста.

Для достижения данной цели, были определены следующие задачи: 1) формировать у ребенка начала национального самосознания на основе приобщения к народной культуре, обучению родному языку; 2) развивать творческие способности ребенка на основе приобщения к национальному искусству своего и других народов Поволжья; 3) обогащать личный, позитивный опыт ребенка межличностного общения с представителями разных национальностей; 4) воспитывать эмоционально-положительное отношение к родному народу и людям ближайшего национального окружения, межнациональную толерантность; 5) развивать интерес к семейным национальным традициям.

Все содержание проекта заключено в четырех блоках: *познавательном, художественно-творческом, музыкальном, игровом*. Все блоки тесно взаимосвязаны.

Познавательный блок предполагает формирование представлений о разных народах с учетом национальной принадлежности детей: о месте жительства, о труде взрослых специфики местности; о народном устном творчестве, т.к. в нем заложены истоки этнического самосознания и национального характера; о народном декоративно-прикладном искусстве.

Осуществляется на занятиях, в кружках и в совместной деятельности. Сюда входит знакомство с местожительством, с устным народным творчеством, ознакомление с бытом: жилище, утварь, национальное блюдо, национальный костюм и др.

Работа строится с учетом возрастных особенностей, детей знакомят с культурой, бытом, традициями чувашского и русского народа, в старшей группе, представления детей расширяются знаниями о людях другой национальности, на основе анкетирования. К 7-ми годам дети знакомятся с 4-мя, 5-ю народами Поволжья.

В ходе ознакомления с традициями разных народов, дети познают секреты национальной кухни, особенно им нравится участвовать в приготовлении татарского блюда «Чак-чак», марийского блюда «Туара», а затем угощать друг друга и взрослых.

Для того, чтобы наладить контакт с детьми других республик, необходимо наладить переписку с детскими садами других городов.

Так как, ребенок лучше развивается на основе ярких впечатлений, одно из эффективных форм для осуществления работы по познавательному блоку, нам представляется через творческие встречи с интересными людьми. Знакомство с творчеством поэтов и писателей разных национальностей, духовно обогащает жизнь детей, они с удовольствием разучивают их стихи, которые в доступной, непринужденной форме повествуют о жизненных ценностях, воспитывают в детях патриотизм, человеколюбие, толерантность.

Художественно-творческий блок осуществляется через разные виды деятельности. Через изобразительную деятельность (рисование, лепку, аппликацию), дети знакомятся декоративно-прикладным искусством, народным орнаментом, вышивкой, национальным костюмом разных народов. В своих рисунках дети отражают колорит, самобытность народов Поволжья.

Посещая творческие выставки и художественные музеи наши ребята знакомятся с творчеством разных народных художников, в том числе и чувашских: Праски-Витти, Овчинникова, Спиридонова, Федорова и др., видят, как можно с помощью различных выразительных средств, передать дух и характер народа, ярко и образно запечатлеть быт и природу родного края.

Через инсценирование сказок народов Поволжья (русских, чувашских, татарских, марийских и др.) дети не только знакомятся со сказками разных народов, но и ищут точки соприкосновения сходства и различия, параллели между сказками. Так, на примере русской народной сказки «Колобок» и чувашской народной сказки «Пажалу», ребята определяют, что эти сказки похожи по замыслу, но каждая из них передает свой, присущий данному народу колорит. Опираясь на народную мудрость, дети обогащают свой внутренний мир, учатся любить и ценить все окружающее, уважать народа своего края и всего мира.

Музыкальный блок включает: слушание народных мелодий, пение, разучивание танцев народов Поволжья, России, мира с использованием схем моделей элементов движений и кратким его описанием, а также обучение игре на музыкальных инструментах.

Для слушания подбираются народные мелодии в обработке современных народных композиторов. Материал собирается в буквальном смысле по крупицам, приходится обращаться к переводчикам, т.к. материала очень мало. Удачным выходом из сложившейся ситуации считаем приглашение народных ансамблей песни и танца. В ходе организованных концертов, дети знакомятся с танцами разных народов: русского, чувашского, татарского, мордовского, калмыцкого, башкирского и с их этническим своеобразием.

Игровой блок осуществляется через двигательную деятельность, на основе подбора народных подвижных игр, дидактических игр и игр с куклами в национальных костюмах. Введение перечисленных игр, расширяет жизненный багаж ребенка, его двигательный опыт. Детские народные игры позволяют ближе познакомиться со сверстниками разных национальностей, помогают лучше понять их характер, повышают интерес к жизни и культуре разных народов.

Таким образом, реализация данного педагогического проекта «Хоровод Дружбы» по формированию этики межнационального общения у детей позволит:

- обеспечить более высокий уровень воспитательно-образовательного процесса в образовательной организации:

- приобщить детей к культуре своего народа, познакомить с его богатым наследием;

- воспитать свободную творческую личность, осознающую свои корни, национальные истоки, способную ориентироваться в современном мире, жить в мире и согласии со всеми народами;

- получить представление о людях другой национальности, их жизни, быте, культуре, искусстве, помыслах, традициях и т.д.

- поможет сформировать такие нравственные качества личности, как дружелюбие, отзывчивость, уважение к людям другой национальности, межнациональную толерантность, чувство гордости за свой чувашский край, за Россию.

Мы находимся в поиске новых подходов к реализации данной технологии. Знакомство с воспитательными традициями разных народов еще раз убеждает нас в том, что человек, уже в первые годы своей жизни способен всей душой, всем сердцем полюбить свой родной народ, свою этническую культуру, испытать чувство национальной гордости, что называется «пустить корни в родную землю», чтобы никогда не превратиться в Ивана, не помнящего родства. Только тогда, он сможет с пониманием и неподдельным интересом отнестись к культуре других народов, проникнуться симпатией и уважением к людям иных национальностей.

Литература

1. Барканова О. В., Ворошилова Д. И. Формирование национального самосознания старших дошкольников в современной системе образования // Молодой ученый. – 2018. – № 20 (206). – 58 с.
2. Султанова С. Н. Формирование положительной ориентации у детей пятого года жизни на людей ближайшего национального окружения: дисс. ...канд. пед. наук. – М., 1998. – 221 с.
3. Сулова Э. К. Воспитание у детей этики межнационального общения. – М.: АПО., 2008. – 80 с.

Ядуркина Анастасия Геннадьевна,

учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 45» г. Чебоксары, магистрант,
ФГБОУ ВО «ЧГУ им. И. Я. Яковлева», e-mail: KateIvanova1994@gmail.com

Yadurkina Anastasia Gennadievna,

Primary School Teacher, Secondary School №45, Cheboksary

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ УЧИТЕЛЕМ И УЧЕНИКОМ

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS INITIAL CLASSES AS A FACTOR OF SUCCESSFUL MUTUALLY-ACTION BETWEEN A TEACHER AND A STUDENT

Аннотация: В работе рассматриваются факторы и условия становления и развития профессиональной компетентности педагога начальной школы в современных условиях, анализируется роль профессиональной компетентности в учебном и воспитательном процессе.

Annotation: The work examines the factors and conditions of the formation and development of professional competence of an elementary school teacher in modern conditions, analyzes the role of professional competence in the educational and educational process.

Ключевые слова: педагог начальной школы, профессиональная компетентность, ФГОС, компетенция.

Keywords: elementary school teacher, professional competence, GEF, competence.

Одной из ведущих и главных ступеней, где складывается будущая личность со всеми присущими ему качествами, является начальное образование. По этой причине учителям начальных классов оказывается огромное доверие и внимание и со стороны родителей, и со стороны администрации школы. Он должен оказать помощь детям в успешном старте в начале жизненного пути, стать для ребёнка другом, наставником, помощником, быть профессионально-компетентным.

Исследователь дидактики, Хуторской А. В., заостряет своё внимание на понятиях «компетенция» и «компетентность», которые часто используют в качестве синонимов:

Компетенция – это навыки, знания, умения ученика, рассматриваемые системно, комплексно и необходимые ему в «качественной продуктивной деятельности» в дальнейшем. Компетентность – «владение, обладание учеником соответствующей компетенцией», характеризующее его внутреннее качество. Таким образом, Хуторской А.В. под компетенцией подразумевает некоторое отчуждение, наперёд заданное требование, норму, стандарт, а под компетентностью – уже «состоявшееся личностное качество» [4].

Теоретические и практические знания, умения и навыки, личностно-деловые качества, целостно применяемые в педагогической деятельности, называются профессиональной компетентностью педагога. Это же характеризует его высокий профессионализм и его педагогическое мастерство.

Педагогическое мастерство – это взаимосвязь личностных особенностей и профессионализма учителя. Мастерство педагога, в данном случае педагога начальных классов, вырабатывается в результате целенаправленной работы над собой на основе практического опыта на уроках с использованием различных методов, приёмов и технологий в процессе обучения.

Необходимо чёткое понимание цели, задач и значения педагогической профессии в целостной системе образования. Специалист, работающий в начальных классах, должен иметь теоретическую подготовку, владеть практическими знаниями, умениями и навыками, которые отвечают современным представлениям психолого-педагогической науки. Он должен обладать высоким уровнем мобильности, то есть своевременно и грамотно реагировать на изменения в социальном развитии ребёнка, осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с новыми психолого-педагогическими требованиями к педагогическому процессу и новыми педагогическими технологиями. Учитель начальных классов уникален в своём роде, он обладает широкими и глубокими познаниями в разнообразных областях знаний, которые передаёт ученикам, также он творческая личность, что немаловажно в начальной школе.

Но могут возникнуть проблемы с адаптацией к новым условиям обучения в 5-ых классах в силу того, что за четыре года вошло в привычку видеть и заниматься с одним учителем, который для них стал родным и близким. Могут возникнуть проблемы личностного характера при взаимодействии с учителями-предметниками. Это связано с изменением критериев оценивания и количества оценивающих их людей. Наступает противоречие между самооценкой ученика и мнением учителей. Попадая в стрессовые ситуации, ученик долгое время находится в неопределенном состоянии, что оказывает влияние на его успеваемость и на жизненную позицию в целом.

Вопрос о преемственности является актуальным в настоящее время. На информационных ресурсах школ и образовательных интернет-порталах размещены рекомендации и памятки для учителей начальных классов и классных руководителей будущих учеников среднего звена. К примеру, Горбунова Л. М. с целью успешной реализации преемственности между ступенями начальной и средней школы предлагает организовать классные часы на тему «Скоро в 5-й класс», родительские собрания «Особенности подросткового возраста», открытые уроки для специалистов основной школы с целью изучения индивидуальных особенностей учащихся и класса в целом, экскурсии по кабинетам основной школы [2].

Логическим продолжением обучения в начальной школе является обучение в средней школе. На наш взгляд, действенным методом может быть взаимодействие учителя начальных классов с учителями среднего звена с помощью интегрированных либо открытых уроков. Однако, «фундамент» личности и его будущих качеств закладывает непосредственно учитель начальной школы. Именно от его профессионализма зависит дальнейшее развитие ребенка и его адаптация в будущем.

Приоритетная цель начального образования направлена на развитие личности ребёнка и становление его взглядов на окружающий его мир, что требует от учителя начальных классов готовности давать материал по каждому учебному предмету с целью формирования склонности у ученика к учебной деятельности, умения и желания учиться, работать с книгой, находиться в коллективе. Это своего рода подготовка к его будущим занятиям в основной школе и адаптация к его будущей взрослой жизни [3]. И задача учителя начальных классов заключается в том, чтобы умело перенаправить обучение и воспитание в русло саморазвития и самореализации личности, помочь ученику с выбором социальной роли и реализацией себя относительно этой роли. Таким путем в нем будут воспитываться сознательность, ответственность и свобода действий. Учитель через свое отношение, свое воздействие, свой пример, свой авторитет призван воспитывать у детей эти личностные качества, которые являются основными в формировании характера. В этом и заключается профессионализм педагога – в грамотном и целесообразном применении различных профессиональных ролей.

На формирование личности современного педагога влияют ещё два фактора – информационная и профессиональная компетентность. Педагог должен чётко осознавать, чему и как учить детей, какие методы обучения для этого применять, он должен быть профессионалом своего дела. Составляющими элементами информационной компетентности являются умения по поиску, анализу и отбору необходимой информации; организация, преобразование, сохранение и её передача с использованием новых информационных технологий. Современный учитель начальной школы – это человек, владеющий и управляющий информационно-коммуникационными технологиями, готовый научить этому учеников [1].

Начальный этап обучения в школе требует от ученика активности на занятиях, готовности самостоятельного осуществления учебно-познавательной деятельности. Должна быть отдача со стороны учеников, что будет показателем эффективности работы педагога. Использование современных педагогических технологий и высокий уровень требовательности в отношении учеников будут способствовать формированию познавательной активности ребёнка.

Основную роль в развитии и становлении личности ребёнка в начальной школе оказывает профессионально-компетентный педагог. Постоянные изменения в образовательном и социокультурном пространстве требуют от него постоянного саморазвития, самообразования, самореализации в области педагогики, обязывают педагога быть современным. Причина этому – стремительно развивающееся нынешнее общество, которое накладывает свой отпечаток на молодое поколение. Поэтому очень важно с младшего школьного возраста, с начального этапа обучения готовить это поколение к взрослой и самостоятельной жизни в обществе, помочь в жизненном самоопределении и в формировании тех качеств, которые будут необходимы для принятия важных решений в дальнейшем.

Литература

1. Белкин А. С. Компетентность, профессионализм, мастерство. Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.
2. Горбунова Л. М. Повышение квалификации педагогов в области ИКТ в условиях развивающегося школьного образования / Л. М. Горбунова, А. М. Семибратов // Педагогическая информатика. 2004. – № 3. – С. 3–10.
3. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
4. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

Якушкина Зинаида Никитична,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка
ФГБОУ ВО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, e-mail: zinaalevtinina@mail.ru

Yakushkina Zinaida Nikitichna,

Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Russian language's
I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

**РОЛЬ ДИАЛОГА КУЛЬТУР КАК ФАКТОРА
СОХРАНЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ**

**THE ROLE OF INTERCULTURAL DIALOGUE
AS A FACTOR OF PRESERVATION OF NATIONAL IDENTITY
IN THE TRAINING OF STUDENTS-BILINGUALS**

Аннотация: В статье рассматриваются возможности диалога культур при обучении студентов-билингвов и вопросы повышения мотивации студентов к изучению русского языка и русской культуры.

Annotation: The article deals with the possibilities of dialogue of cultures in teaching bilingual students and the issues of increasing students' motivation to study the Russian language and Russian culture.

Ключевые слова: диалог культур, билингвальная подготовка студентов-филологов, этнопедагогическая направленность обучения.

Keywords: dialogue of cultures, bilingual training of students-philologists, ethnopedagogical orientation of training.

Обучение студентов-билингвов в условиях высшего профессионального образования претерпевает изменения, вызванные современными реалиями, когда обостряются проблемы национальной идентичности, связанные со стремлением народов к самобытности и к самоопределению в настоящем мире, т. е. к стремлению отстоять и сохранить свою идентичность. Для успешной адаптации выпускников вуза в условиях современного рынка труда очень важно осуществлять специальную работу по билингвальной подготовке будущих специалистов в вузе. Целью этой работы является совершенствование процесса билингвальной подготовки студентов-филологов в условиях современного вуза. Данная цель может быть конкретизирована педагогическими задачами, среди которых важное место занимает расширение сферы межкультурного общения и повышение мотивации студентов к изучению русского языка и русской культуры. Для решения намеченных задач необходимо построить работу на определенных общедидактических принципах, а также принципах, в наибольшей степени учитывающих особенности билингвальной подготовки студентов. Среди них наиболее важными, на наш взгляд, являются-

ся принцип сотрудничества субъектов педагогического процесса и принцип диалога культур как фактора сохранения национальной идентичности.

Как показал личный опыт работы в качестве преподавателя высшей школы, особое внимание в ходе билингвальной подготовки студентов необходимо уделять обеспечению этнопедагогической направленности, а также выбору оптимальных форм и методов обучения и воспитания, которые должны быть адекватны формам профессиональной деятельности специалиста. При подготовке будущих учителей-русистов наиболее продуктивным является учет объективно существующей взаимосвязи этнопедагогики с изучаемыми на филологическом факультете специальными предметами и использование её элементов при разработке лекционных курсов по современному русскому языку, стилистике, сопоставительной грамматике русского и чувашского языков, лингвокультурологии, методике обучения русскому языку и другим предметам [1, 121]. Так, при проведении занятий по сопоставительной грамматике мы выбираем для исследования тексты с культуросносным пластом лексики, т. е. словами с культурным компонентом значения, пословицы, фразеологизмы, крылатые выражения. Нельзя обойтись без лингвокультурологического анализа, т. е. разбора текста во взаимосвязи языка и культуры, при проведении занятий по лингвокультурологии. Иностранные студенты с удовольствием выбирают темы выпускных квалификационных работ, связанных с сопоставлением культурных концептов в русском и родном языках. Так, студенты-туркмены исследовали концепты «верность», «любовь и ненависть» в русской и туркменской лингвокультурах.

На занятиях по филологическому анализу текста мы проводим разбор ключевых концептов различных гимнов [3, 121]. Соотнесение ключевых слов с определенным содержанием, типом, стилем речи, определение социокультурной и эстетической функций текстов гимнов бывает весьма интересным для нерусских и иностранных студентов. Так, студенты-туркмены очень заинтересованно обсуждают и выделяют ключевые слова в гимне Туркменистана:

*Жизнь отдать я готов за **родимый очаг**, –
Духом предков **отважных** славны сыны,
Земля моя **свята**. В мире реет мой флаг –
Символ **великой** нейтральной страны!
Великая, навеки созданная народом
Держава родная, суверенный край,
Туркменистан – **светоч и песня души**,
Во веки веков ты живи, процветай!
Един мой народ, и по жилам племен
Течёт предков **кровь** – **нетленная весть**,
Не страшны нам бури, невзгоды времен,
Сохраним и умножим **славу и честь!***

На торжественных мероприятиях всегда звучит гимн педуниверситета. Естественно, для обеспечения диалога культур мы проводим анализ и этого гимна, выделяя фразы: *Дом мудрости – наш университет, ты нам даешь познания добрый свет. Шагай вперед дорогою побед! Мы свято имя Яковлева чтим. Гори же над Чувашией всегда, науки путеводная звезда.*

Упоминание имени И. Я. Яковлева и его завещания чувашскому народу бывает весьма кстати и в связи с формированием необходимых положительных качеств будущего учителя в иностранных студентах, обучающихся на платной основе и не всегда с должным уважением относящихся к требованиям преподавателей. Как куратору студенческой группы автору этих строк пришлось вместе с подопечными принимать участие в субботнике по очистке территории городского сквера от опавших листьев и мусора и выслушать удивленные вопросы работника, выдававшего инструменты и мешки, что это за студенты и почему они так нерасторопны, медлительны, но успевают делать селфи, жаловаться, что им холодно или что они устали. Это были студенты-туркмены 1 курса, только что поступившие в университет. На следующий день при "разборе полетов" куратором были зачитаны слова И. Я. Яковлева *«Самое малое дело можно осветить и осмыслить любовным к нему отношением и самое большое можно уронить и обесславить отношением небрежным и нерадивым»* [2, 16].

Говоря о необходимости чтить имя чувашского патриарха и имена других известных чувашских и русских знаменитостей, нельзя не упомянуть имена людей, которыми гордятся студенты-иностранцы. Это всегда находит отклик среди студентов, вызывает их неподдельный интерес. Как-то студентам из Туркмении, этническим узбекам, было предложено назвать самых знаменитых узбеков. Услышав фамилии мало кому известных современных певцов, а также Алишера Усманова, преподавателю не оставалось ничего иного, как воскликнуть: "Зачем вам Азиза, зачем вам Усманов, вы должны гордиться Алишером Навои, имя которого известно всему миру, произведения которого "Лейли и Меджнун", "Ширин и Фархад" также у многих на слуху!" После этих слов полусонная студентка-узбечка встрепенулась и задала вопрос: "А откуда вы их знаете?" Пришлось напомнить иностранцам, что раньше мы жили в СССР, где было лучшее образование, где в школьных библиотеках были произведения писателей из союзных республик, дети могли прочитать, например, романы туркменского писателя Берды Кербобаева, председателя Союза писателей Туркмении.

Кстати, страницы романа Б. Кербобаева "Решающий шаг" мы используем на занятиях при изучении студентами средств межфразовой связи, при проведении лингвокультурологического анализа, при анализе средств выразительности текста. Так, интересно прошло занятие, посвященное изучению главы этого романа, рассказывающей о туркменской свадьбе и описывающей нарядную национальную одежду. Экзотизмы для русских, ласкали слух туркменам такие слова,

как *борык* – женский головной убор, *тоук* – женское украшение, *догабаг* – украшение боевых коней и др. Естественно, возникают вопросы о том, сохранились ли старые обычаи и ритуалы, как сейчас проходит свадебная церемония и есть ли что-то общее при проведении этого действия у туркмен и русских.

Для диалога культур важно изучение произведений и российских писателей. Очень удачным, на наш взгляд, является рассмотрение отрывка из рассказа Александра Рекемчука «Мальчики», посвященного ашхабадскому землетрясению 1948 года. Среди студентов есть жители Ашхабада, и они с большим интересом читали этот отрывок, анализировали его и дополняли новыми сведениями об этом событии.

Этнопедагогической направленности занятий с билингвами и сохранения национальной идентичности помогает дидактический материал, подбираемый преподавателем при изучении лингвистической теории. Так, изучая слова, обозначающие продукты питания, попутно проводим работу с пословицами и поговорками о еде и проводим параллели между языками: возможен ли буквальный перевод, как можно перевести пословицу на другой язык, сохранив ее значение. Китайские студенты привели пример такой пословицы: «*Когда мы едим, мы не говорим, когда мы спим, мы не говорим*». Первая часть этой пословицы соответствует русскому выражению *Когда я ем, я глух и нем*, а вторая часть заставила преподавателя задуматься об общем смысле поговорки. Общими усилиями студентов и преподавателя был сделан вывод, что здесь главное не еда, а язык и смысл в том, чтобы поменьше говорить. Как бы то ни было, но такое совместное обращение к народной педагогике и выяснение смыслов произведений народного творчества и есть сотрудничество субъектов педагогического процесса, это то, что сближает нации, расширяет сферы межкультурного общения, рождает диалог различных культур, а значит, повышает мотивацию студентов к изучению русского языка и русской культуры. А раз это диалог, не будем забывать и о мотивации преподавателей: им тоже не менее интересно выяснение культурного кода других этносов.

Таким образом, современное билингвальное образование должно способствовать сохранению национальной идентичности обучающихся, нахождению ответа на вопрос о сущности своего народа, его месте и роли в мировой истории.

Литература

1. Анисимов Г. А. Избранные работы по лингводидактике и языкознанию. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 316 с.
2. Яковлев, И. Я. Духовное завещание / И. Я. Яковлев. – Чебоксары: НИИ языка, литературы, истории и экономики, 1992. – 30 с.
3. Якушкина З. Н. Воспитание патриотизма на основе филологического анализа текстов гимнов // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: Коллективная монография. – М.: Издательство "Спутник +", 2017. – С. 249–253.

Научное издание

**МЕЖЭТНИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Сборник научных статей по итогам
Всероссийской научно-практической конференции
(Чебоксары, 26–27 ноября 2018 г)**

Подписано в печать 21.11.18. Формат 60Х84/16.
Бумага писчая. Печать оперативная.
Усл. печ. л. 17,2. Тираж 100 экз. Заказ № 886

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2010 года
№436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред
их здоровью и развитию»
данная продукция не подлежит маркировке

Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском отделе
Чувашского государственного педагогического
университета им. И. Я. Яковлева
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38