

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

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

Научный журнал

№ 1 (97)

Январь – март 2018 г.

Учредитель

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

Издается с ноября 1997 г.

Выходит 1 раз в три месяца

Зарегистрирован в Федеральной
службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-58093 от 20.05.2014)

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

Подписной индекс в каталоге
«Пресса России» 39898

Адрес редакции и издателя:

428000, г. Чебоксары,
ул. К. Маркса, 38

Тел.: (8352) 22-28-71, доб. 1184

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

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

© ФГБОУ ВО «Чувашский
государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева», 2018

Главный редактор *В. Н. Иванов*, д-р пед. наук, профессор

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

Ответственный редактор *Л. Н. Улюкова*

Ответственный секретарь *А. А. Сосаева*

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

Адягашин К., д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);
Алексеев В. В., д-р биол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Анисимов Г. А., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Арсалиев Ш. М.-Х., д-р пед. наук, профессор (г. Грозный);
Байрам Б., д-р филол. наук, доцент (г. Кырklarэли, Турция);
Бозиев Р. С., д-р пед. наук, профессор (г. Москва);
Борликов Г. М., д-р пед. наук, профессор (г. Элиста);
Винокурова У. А., д-р социол. наук, профессор (г. Якутск);
Дыбо А. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Ильина Н. А., д-р биол. наук, профессор (г. Ульяновск);
Маловичко Л. В., д-р биол. наук, профессор (г. Москва);
Мотова Г. Н., д-р пед. наук, доцент (г. Йошкар-Ола);
Мухтарова Ш. М., д-р пед. наук, доцент (г. Караганда, Казахстан);
Неверкович С. Д., д-р пед. наук, профессор (г. Москва);
Сааринен С., д-р филос. наук, профессор (г. Турку, Финляндия);
Тер-Минасова С. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Хайрулдинов М. А., д-р пед. наук, профессор (г. Симферополь);
Хрисанова Е. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);

члены редакционной коллегии:

Артемов Ю. М., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Ванюшин Ю. С., д-р биол. наук, профессор (г. Казань);
Воронов Л. Н., д-р биол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Димитриев Д. А., д-р мед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Драндров Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дурмуш О., д-р филол. наук, доцент (г. Эдирне, Турция);
Дыбина О. В., д-р пед. наук, профессор (г. Тольятти);
Жамсаранова Р. Г., д-р филол. наук, доцент (г. Чита);
Закиев М. З., д-р филол. наук, профессор (г. Казань);
Кельмаков В. К., д-р филол. наук, профессор (г. Ижевск);
Кузнецова Л. В., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Морова Н. С., д-р пед. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Мудрак О. А., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Рабичев И. Э., д-р биол. наук, профессор (г. Москва);
Рахимов И. И., д-р биол. наук, профессор (г. Казань);
Резанов А. Г., д-р биол. наук, доцент (г. Москва);
Семенова Г. Н., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Сергеев Л. П., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Теникова Г. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Харитонов М. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Шайхулов А. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Уфа).

УДК 597.841:591.615

А. А. Кидов, Л. С. Дроздова, К. А. Матушкина

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ЖИВЫХ КОРМОВ НА ЗИМОВКУ ЖАБЫ ЛАТАСТА, *BUFOTES LATASTII* (BOULENGER, 1882) В ЗООКУЛЬТУРЕ

*Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева,
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются динамика массы тела и выживаемость в период зимней гибернации жаб Латаста, *Bufo latastii*, выращенных с применением различных кормов. Животных в период выращивания делили на три группы по типу питания. Контрольная группа питалась только двупятнистыми сверчками, *Grillus bimaculatus*. Первая опытная группа получала только личинки большой восковой моли, *Galleria mellonella*. Жаб из второй опытной группы питались сверчками и восковой молью в равных пропорциях. После окончания выращивания животных выдерживали без кормления 7 суток и переносили еще на 70 суток в зимнее помещение. Отмечается, что применение в питании жаб Латаста личинок большой восковой моли способствует снижению потерь массы тела в период зимней гибернации. Выживаемость животных, получавших в предзимний период только личинки восковой огневки, не имела значительных различий с контрольной группой. Максимальную выживаемость демонстрировали жабы, выращенные на огневке со сверчком в равных пропорциях.

© Кидов А. А., Дроздова Л. С., Матушкина К. А., 2018

Кидов Артем Александрович – кандидат биологических наук, доцент кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: kidov_a@mail.ru

Дроздова Людмила Сергеевна – старший преподаватель кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: lyudmila.drozdova2017@yandex.ru

Матушкина Ксения Андреевна – кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия; e-mail: logirhed@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 11.12.2017

Ключевые слова: жаба Латаста, *Bufotes latastii*, зоокультура, кормление, зимовка, большая восковая моль, *Galleria mellonella*, двупятнистый сверчок, *Grillus bimaculatus*.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время земноводные в силу своей явной неизученности являются одной из наиболее исследуемых в плане выявления таксономического разнообразия групп животных. За период с 2008 по 2018 г. число известных науке рецентных видов увеличилось с 4400 до 7700, то есть в 1,75 раза [8]. Динамично развивается и зоокультура амфибий, что обусловлено растущим осознанием их биологической и хозяйственной значимости. Выходит в свет множество работ, посвященных содержанию, разведению и лечению земноводных, например [9], [10]. Положительная тенденция прослеживается в освоении методов зоокультуры амфибий, или батрахокультуры, и в нашей стране [3], [4], [5], [7]. Разработка рационального питания земноводных в искусственных условиях остается одной из ключевых проблем в культивировании этой группы животных. Несмотря на наличие нескольких пионерных работ [1], [2], затрагивающих эффективность применения тех или иных живых кормов в питании амфибий, не выявлено пролонгирующее действие разных рационов на результативность такого важного технологического мероприятия, как зимняя гибернация. Известно, что зимнее охлаждение является необходимым условием для размножения многих палеарктических видов земноводных [3], [5], [6].

Жаба Латаста, *Bufotes latastii* (Boulenger, 1882) населяет небольшую территорию в Пакистане (Ладах, Кашмир) и Индии (Кашмир, Химанчал-Прадеш) на высоте 2600–3000 м над уровнем моря и является одним из наименее изученных представителей рода *Bufotes* (Rafinesque, 1815) [8]. До настоящего времени все сведения о биологии этого вида в природе носят отрывочный характер [8], однако у него в искусственных условиях было получено и выращено потомство [1], [6]. В данной работе мы предприняли попытку оценить динамику массы и выживаемость молодых жаб Латаста, выращенных с применением различных живых кормов, в период проведения искусственной зимовки.

Материал и методика исследований. Исследования проводились в 2014–2015 гг. в лабораторном кабинете зоокультуры кафедры зоологии Российского государственного аграрного университета – МСХА имени К. А. Тимирязева. Объектом исследования послужили сеголетки жабы Латаста, полученные в 2014 г. от искусственного размножения [6]. После прохождения метаморфоза молодь жаб выращивали по методике, подробно описанной ранее [1]. Животным в качестве корма предлагали или только традиционный при содержании многих наземных ануранов корм – двупятнистого сверчка, *Grillus bimaculatus* (De Geer, 1773) (контрольная группа), или личинок большой восковой (вошинной) моли (огневки), *Galleria mellonella* (Linnaeus, 1758) (первая опытная группа), либо сверчка и огневку в равных по массе соотношениях (вторая опытная группа). Каждый вариант кормления осуществлялся в трехкратной повторности, по 10 жаб в каждой. Таким образом, всего в эксперименте было задействовано 90 животных.

На 189-е сутки после начала экспериментов жабам устраивали голодную выдержку в течение 7 суток при тех же температурных условиях (21–29° С), что и ранее, а после помещали на зимовку длительностью 70 суток. Зимнее содержание осуществляли в тех же боксах, что и выращивание, но в качестве субстрата использовали мульчу листовых пород фракцией 3–5 см, дубовые листья и сфагнум. Температура варьировала в пределах 9,7–17,4° С (рис. 1). Животных в период проведения зимовки не кормили.

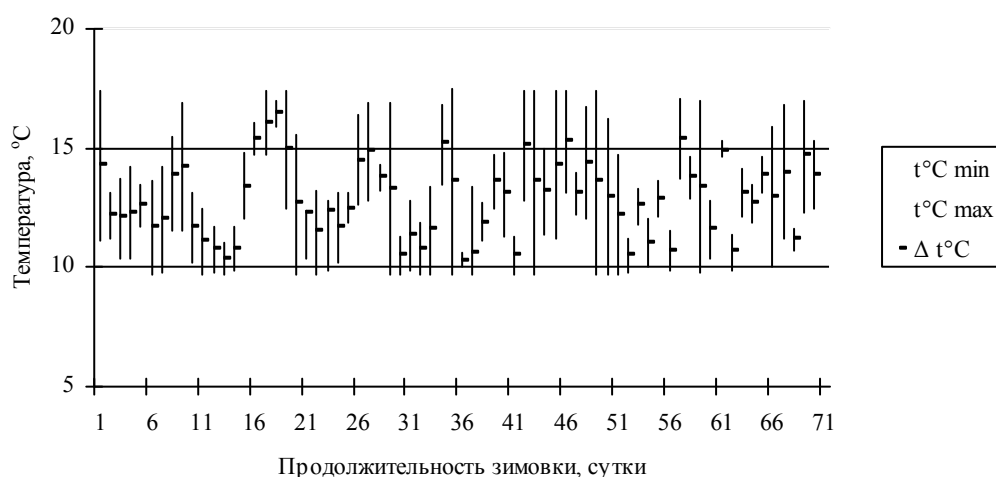


Рис. 1. Температурный режим в период зимнего содержания жаб Латаста

Результаты исследований и их обсуждение. За время голодной выдержки средняя масса животных наиболее существенно уменьшилась в группе, получавшей весь период выращивания в качестве корма только двупятнистого сверчка (контроль) (табл. 1). В меньшей степени теряли в массе жабы, питавшиеся в равных пропорциях сверчком и огневкой (опыт 2). Наименьшие потери по средней массе демонстрировали жабы, потреблявшие только личинок восковой моли (опыт 1).

Таблица 1

Изменение средней массы жаб Латаста за период голодной выдержки

Группа	Повторность	$\bar{M} \pm m (\sigma)$ min – max		
		средняя масса до голодной выдержки, г	средняя масса после голодной выдержки, г	уменьшение массы, г
Контроль (сверчок)	1	$10,4 \pm 1,15 (3,5)$ 5,2–14,6	$9,1 \pm 1,05 (3,16)$ 4,5–12,9	$1,3 \pm 0,16 (0,48)$ 0,7–2,1
	2	$9,3 \pm 1,24 (3,72)$ 3,7–14,4	$8,8 \pm 1,09 (3,27)$ 3,5–13,05	$0,6 \pm 0,21 (0,62)$ 0,3–1,7
	3	$9,7 \pm 1,63 (4,87)$ 3,3–16,2	$9,0 \pm 1,43 (4,30)$ 3,2–15,1	$0,7 \pm 0,24 (0,71)$ 0,1–1,8
Опыт 1 (огневка)	1	$13,8 \pm 0,91 (2,74)$ 10,6–19,2	$12,8 \pm 0,86 (2,59)$ 10,4–18,8	$0,8 \pm 0,17 (0,52)$ 0,2–1,5
	2	$12,2 \pm 1,08 (3,23)$ 7,4–17,7	$12,0 \pm 1,02 (3,05)$ 7,4–17,6	$0,2 \pm 0,17 (0,50)$ 0,6–1,1
	3	$12,3 \pm 0,71 (2,13)$ 9,9–16,0	$12,7 \pm 0,74 (2,22)$ 10,3–17,2	$0,4 \pm 0,12 (0,37)$ 1,2–0,1
Опыт 2 (огневка + сверчок)	1	$15,5 \pm 0,68 (2,03)$ 11,9–18,1	$13,7 \pm 0,66 (1,97)$ 10,3–16,2	$1,7 \pm 0,12 (0,37)$ 1,0–2,2
	2	$12,8 \pm 0,86 (2,58)$ 8,2–16,6	$12,6 \pm 0,85 (2,54)$ 8,0–16,3	$0,2 \pm 0,06 (0,17)$ 0,01–0,5
	3	$13,8 \pm 0,72 (2,16)$ 11,5–18,0	$13,4 \pm 0,74 (2,23)$ 11,0–16,9	$0,4 \pm 0,14 (0,42)$ 0,2–1,1

Так, средняя масса животных уменьшилась в контрольной группе на 6,5–12,5 % (в среднем $8,7 \pm 2,32$, $\sigma = 3,28$), в первой опытной – на 3,3–5,8 % ($1,4 \pm 3,22$, $\sigma = 4,55$), во второй – на 1,6–11,0 % ($5,2 \pm 3,60$, $\sigma = 5,09$).

За 70 суток зимовки динамика средней массы животных демонстрировала схожие тенденции (табл. 2).

Таблица 2

Изменение средней массы жаб Латаста за период зимовки

Группа	Повторность	$M \pm m (\sigma)$ min – max		
		средняя масса до зимовки, г	средняя масса после зимовки, г	уменьшение массы, г
Контроль (сверчок)	1	$9,1 \pm 1,05 (3,16)$ 4,5–12,9	$8,3 \pm 1,02 (3,05)$ 3,7–11,9	$0,8 \pm 0,08 (0,23)$ 0,5–1,1
	2	$8,8 \pm 1,09 (3,27)$ 3,5–13,05	$8,1 \pm 0,89 (2,52)$ 3,8–11,3	$1,2 \pm 0,14 (0,39)$ 0,6–1,8
	3	$9,0 \pm 1,43 (4,30)$ 3,2–15,1	$7,8 \pm 1,25 (3,74)$ 2,9–13,0	$1,2 \pm 0,22 (0,65)$ 0,3–2,1
Опыт 1 (огневка)	1	$12,8 \pm 0,86 (2,59)$ 10,4–18,8	$11,9 \pm 0,70 (2,10)$ 9,5–15,7	$1,0 \pm 0,3 (0,91)$ 0,19–3,1
	2	$12,0 \pm 1,02 (3,05)$ 7,4–17,6	$11,7 \pm 1,14 (3,21)$ 7,4–17,8	$0,9 \pm 0,25 (0,71)$ 0,2–2,1
	3	$12,7 \pm 0,74 (2,22)$ 10,3–17,2	$10,9 \pm 0,63 (1,88)$ 7,9–14,4	$1,8 \pm 0,24 (0,73)$ 0,6–2,9
Опыт 2 (огневка + сверчок)	1	$13,7 \pm 0,66 (1,97)$ 10,3–16,2	$12,3 \pm 0,70 (2,09)$ 9,2–15,7	$1,4 \pm 0,18 (0,55)$ 0,5–2,5
	2	$12,6 \pm 0,85 (2,54)$ 8,0–16,3	$11,2 \pm 0,76 (2,28)$ 7,1–14,2	$1,4 \pm 0,10 (0,31)$ 1,0–2,0
	3	$13,4 \pm 0,74 (2,23)$ 11,0–16,9	$12,1 \pm 0,69 (2,07)$ 9,9–15,6	$1,3 \pm 0,12 (0,37)$ 1,1–2,3

Средняя масса животных в контроле уменьшилась на 8,8–13,6 % (в среднем $11,9 \pm 1,90$, $\sigma = 2,69$), в первой опытной группе – на 7,5–14,2 % ($9,8 \pm 2,68$, $\sigma = 3,78$), во второй – на 9,7–11,1 % ($10,3 \pm 0,50$, $\sigma = 0,71$).

Всего от начала голодной выдержки до окончания зимовки средняя масса жаб, питавшихся до этого только сверчком (контроль), уменьшилась на 7,7–12,9 % (в среднем $11,0 \pm 2,03$, $\sigma = 2,87$). Животные, питавшиеся в предзимний период лишь личинками восковой моли (опыт 1), за анализируемый отрезок времени потеряли в средней массе 7,2–14,6 % ($9,7 \pm 2,98$, $\sigma = 4,22$). Получавшие в равных пропорциях огневку и сверчка жабы (опыт 2) уменьшились в своей массе на 9,0–11,0 % ($9,1 \pm 0,71$, $\sigma = 1,00$).

За период голодной выдержки животные демонстрировали максимальную выживаемость (табл. 3).

Выживаемость жаб Латаста за период исследований

Группа	Повторность	Выживаемость, %		
		от начала голодной выдержки до зимовки	от начала до окончания зимовки	от начала голодной выдержки до окончания зимовки
Контроль (сверчок)	1	100	100	100
	2	100	90	90
	3	100	100	100
Опыт 1 (огневка)	1	100	100	100
	2	100	90	90
	3	100	100	100
Опыт 2 (огневка + сверчок)	1	100	100	100
	2	100	100	100
	3	100	100	100

За период зимовки в группах животных, питавшихся только сверчком (контроль) и только личинками огневки (опыт 1), выживаемость была в среднем ниже, чем во второй опытной группе (огневка + сверчок).

Резюме. Таким образом, применение в питании жаб Латаста личинок большой восковой моли способствует снижению потерь массы тела за голодную выдержку и последующую зимовку. В то же время выживаемость животных, получавших в предзимний период только личинки восковой огневки (опыт 1), не имела значимых различий с контрольной группой. Максимальную выживаемость демонстрировали жабы, выращенные на огневке со сверчком в равных пропорциях (опыт 2).

Учитывая вышесказанное, для повышения выживаемости жаб Латаста во время зимовки стоит замещать часть традиционного корма, сверчка, на личинок восковой моли. Менее эффективным представляется использование в качестве единственного кормового объекта огневки, так как она не способствует увеличению выживаемости жаб.

В целом полученные нами данные согласуются с результатами, полученными в схожих исследованиях, проведенных на молоди тритона Карелина, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) [2]. В этой работе также указывалось, что применение восковой моли в качестве единственного корма способствовало снижению выживаемости животных за период зимовки, тогда как введение личинок огневки наряду с традиционным кормом (красный навозный червь *Eisenia foetida* (Savigny, 1826)) уменьшало смертность тритонов.

Благодарности. Авторы считают необходимым выразить глубокую признательность за ценные комментарии при работе над рукописью заведующему кафедрой зоологии РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева Г. И. Блохину, за содействие в проведении исследований – студентам факультета зоотехнии и биологии РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева К. А. Африну, С. А. Блиновой и Е. А. Гальпериной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дроздова Л. С., Кидов А. А., Матушкина К. А., Корниенков П. И., Кудрявцева Н. А., Пашина М. М., Африн К. А., Блинова С. А. Техническая окупаемость живых кормов и рост молоди жабы Латаста, *Bufo laticaudatus* (Boulenger, 1882) в искусственных условиях // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Естественные науки. – 2015. – № 3. – С. 25–32.

2. Кидов А. А., Дроздова Л. С., Матушкина К. А., Пашина М. М. Применение различных живых кормов в выращивании тритона Карелина, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) после метаморфоза // Вестник Тамбовского университета. Серия : Естественные и технические науки. – 2017. – Т. 22, № 5–1. – С. 911–916.
3. Кидов А. А., Матушкина К. А., Африн К. А., Блинова С. А., Тимошина А. Л., Коврина Е. Г. Лабораторное разведение серых жаб Кавказа (*Bufo eichwaldi* и *B. verrucosissimus*) без применения гормональной стимуляции // Современная герпетология. – 2014. – Т. 14, № 1–2. – С. 19–26.
4. Кидов А. А., Матушкина К. А., Блинова С. А., Африн К. А. Лабораторное размножение кубинской жабы (*Peltophyryne empusa* Cope, 1862) // Современная герпетология. – 2017. – Т. 17, № 1–2. – С. 36–43.
5. Кидов А. А., Матушкина К. А., Блинова С. А., Африн К. А., Коврина Е. Г., Бакиеева А. А. Размножение гирканской лягушки (*Rana macrocnemis pseudodalmatina* Eiselt et Schmidtler, 1971) в лабораторных условиях // Современная герпетология. – 2015. – Т. 15, № 3–4. – С. 109–113.
6. Кидов А. А., Матушкина К. А., Литвинчук С. Н., Блинова С. А., Африн К. А., Коврина Е. Г. Первый случай размножения жабы Латаста, *Bufotes latastii* (Boulenger, 1882) в лабораторных условиях // Современная герпетология. – 2016. – Т. 16, № 1–2. – С. 20–26.
7. Кидов А. А., Матушкина К. А., Шиманская Е. А., Царькова Т. Н., Немыко Е. А. Репродуктивная характеристика самок тритона Карелина, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) в лабораторных условиях // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 3(95), ч. 1. – С. 10–17.
8. Frost D. R. Amphibian Species of the World : an Online Reference [Электронный ресурс]. – 2017. – Vol. 6.0. – URL : <http://research.amnh.org/vz/herpetology/amphibia/>.
9. Schmidt W., Henkel F. W. Professional Breeders Series: Poison Frogs. – Frankfurt am Main : Edition Chimaira, 2004. – 166 p.
10. Vicky A. Amphibian Husbandry Resource Guide. Edition 1.1. A Publication of AZA's Amphibian Taxon Advisory Group. – Baltimore : Associations of Zoos & Aquariums, 2008. – 118 p.

UDC 597.841:591.615

A. A. Kidov, L. S. Drozdova, K. A. Matushkina

EFFECT OF DIFFERENT LIVE FEEDS ON THE WINTER HIBERNATION OF THE LATAST'S TOAD, *BUFOTES LATASTII* (BOULENGER, 1882) IN CAPTIVITY

Russian State Agrarian University – K. A. Timiryazev Moscow Agricultural Academy,
Moscow, Russia

Abstract. The article discusses the dynamics of body weight and survival grown in different feed of the Latast's toads, *Bufotes latastii* in the period of winter hibernation. The animals according to the feeding type during the growing period were divided into three groups. The control group was fed only

© Kidov A. A., Drozdova L. S., Matushkina K. A., 2018

Kidov, Artem Aleksandrovich – Candidate of Biology, Associate Professor of the Department of Zoology, Russian State Agrarian University – K. A. Timiryazev Moscow Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: kidov_a@mail.ru

Drozdova, Lyudmila Sergeevna – Senior Lecturer, Department of Zoology, Russian State Agrarian University – K. A. Timiryazev Moscow Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: lyudmila.drozdova2017@yandex.ru

Matushkina, Ksenia Andreevna – Candidate of Biology, Senior Lecturer, Department of Zoology, Russian State Agrarian University – K. A. Timiryazev Moscow Agricultural Academy, Moscow, Russia; e-mail: logirhed@rambler.ru

The article was contributed on December 11, 2017

with crickets *Grillus bimaculatus*. The first experimental group received only larvae of the big wax moth, *Galleria mellonella*. The toads from the second experimental group were fed with crickets and wax moth in equal proportions. After rearing the animals were kept without feeding for 7 days and transferred to the wintering room for 70 days. It is noted that feeding with larvae of the big wax moth contributes to lower losses of body mass during winter hibernation. The survivance of animals that were fed with wax moth larvae (experiment 1) did not differ a lot from the control group. The maximum survivance was shown by the toads grown by means of feeding of the big wax moth and cricket in equal proportions.

Keywords: *Latast's toad, Bufotes latastii, zooculture, feeding, wintering, big wax moth, Galleria mellonella, cricket, Grillus bimaculatus.*

REFERENCES

1. Drozdova L. S., Kidov A. A., Matushkina K. A., Kornienkov P. I., Kudrjavceva N. A., Pashina M. M., Afrin K. A., Blinova S. A. Tehnicheskaja okupaemost' zhivykh kormov i rost molodi zhaby Latasta, *Bufotes latastii* (Boulenger, 1882) v iskusstvennykh usloviyakh // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya : Estestvennye nauki. – 2015. – № 3. – S. 25–32.
2. Kidov A. A., Drozdova L. S., Matushkina K. A., Pashina M. M. Primenenie razlichnykh zhivykh kormov v vyrashhivanii tritona Karelina, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) posle metamorfoza // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya : Estestvennye i tehnicheckie nauki. – 2017. – T. 22, № 5–1. – S. 911–916.
3. Kidov A. A., Matushkina K. A., Afrin K. A., Blinova S. A., Timoshina A. L., Kovrina E. G. Laboratornoe razvedenie serykh zhab Kavkaza (*Bufo eichwaldi* i *B. verrucosissimus*) bez primeneniya gormonal'noj stimuljatsii // Sovremennaja gerpetologija. – 2014. – T. 14, № 1–2. – S. 19–26.
4. Kidov A. A., Matushkina K. A., Blinova S. A., Afrin K. A. Laboratornoe razmnozhenie kubinskoj zhaby (*Peltophyne empusa* Cope, 1862) // Sovremennaja gerpetologija. – 2017. – T. 17, № 1–2. – S. 36–43.
5. Kidov A. A., Matushkina K. A., Blinova S. A., Afrin K. A., Kovrina E. G., Baksheeva A. A. Razmnozhenie girkanskoj ljagushki (*Rana macrocnemis pseudodalmatina* Eiselt et Schmidtler, 1971) v laboratornykh usloviyakh // Sovremennaja gerpetologija. – 2015. – T. 15, № 3–4. – S. 109–113.
6. Kidov A. A., Matushkina K. A., Litvinchuk S. N., Blinova S. A., Afrin K. A., Kovrina E. G. Pervyj sluchaj razmnozhenija zhaby Latasta, *Bufotes latastii* (Boulenger, 1882) v laboratornykh usloviyakh // Sovremennaja gerpetologija. – 2016. – T. 16, № 1–2. – S. 20–26.
7. Kidov A. A., Matushkina K. A., Shimanskaja E. A., Car'kova T. N., Nemyko E. A. Reprodukativnaja harakteristika samok tritona Karelina, *Triturus karelinii* (Strauch, 1870) v laboratornykh usloviyakh // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2017. – № 3(95), ch. 1. – S. 10–17.
8. Frost D. R. Amphibian Species of the World : an Online Reference [Elektronnyj resurs]. – 2017. – Vol. 6.0. – URL : <http://research.amnh.org/vz/herpetology/amphibia/>.
9. Schmidt W., Henkel F. W. Professional Breeders Series: Poison Frogs. – Frankfurt am Main : Edition Chimaira, 2004. – 166 p.
10. Vicky A. Amphibian Husbandry Resource Guide. Edition 1.1. A Publication of AZA's Amphibian Taxon Advisory Group. – Baltimore : Associations of Zoos & Aquariums, 2008. – 118 p.

УДК 811.161.1'282.2(470.344)

Э. Алос-и-Фонт

О РЕГИОЛЕКТЕ ЧЕБОКСАР (НА ОСНОВЕ ПРОСЬБ ОБ ОСТАНОВКАХ В МАРШРУТНЫХ ТАКСИ)

Исследовательский центр социолингвистики и коммуникации, г. Барселона, Испания

Аннотация. Работа представляет анализ 716 записей просьб об остановках в маршрутных такси г. Чебоксары с использованием упрощенного варианта классической методологии У. Лабовы. Изучены структура высказываний и их лексический состав в зависимости от пола и возраста пассажиров. Результаты показывают небольшую вариативность в структуре, состоящей из трех элементов: места, глагола и формы вежливости. Каждая из этих частей имеет практически не более 2–3 вариантов. Только форма вежливости представляет различия между полами и поколениями как в ее присутствии или отсутствии, так и в выборе выражения. Обращение к водителю на «ты» используется лишь мужчинами без различий по возрастным группам.

Ключевые слова: русский язык, язык города, вежливость, обращение на «ты», гендерные различия, возрастные различия, языковые изменения.

Актуальность исследуемой проблемы. Т. Н. Ерина и Э. В. Фомин предложили изучение чебоксарского региолекта русского языка в качестве научного проекта. Среди его задач – «описать специфические черты русского языка чебоксарцев по языковым уровням» [4, с. 12]. Возможно, одна из самых обращающих на себя внимание характеристик русского говора в городе – это использование глагола «оставить» при просьбе об остановках в маршрутных такси. Хотя нам известно, что это слово используется до определенной степени и в соседнем городе Йошкар-Оле, в обсуждении в социальной сети «ВКонтакте» форм просьбы об остановках в разных городах из более чем 100 ответов только два участника отметили форму «оставьте», и именно они были единственными чебоксарцами [10]. И. Н. Анисимова отмечает данную характеристику в своем отчете о лексических особенностях русского языка в Чувашии [1], также как Э. В. Фомин –

© Алос-и-Фонт Э., 2018

Алос-и-Фонт Эктор – внешний научный сотрудник Исследовательского центра социолингвистики и коммуникации, г. Барселона, Испания; e-mail: hectoralos@gmail.com

Статья поступила в редакцию 10.01.2018

в связи с чебоксарским региолектом [11]. Т. Н. Ерина обсуждает ее в первую очередь в своем исследовании по этому вопросу, хотя считает выражение лишь «модой» [3]. На самом деле данная форма регулярно обсуждается в социальных сетях [2], [5]. Там часто оскорбляют говорящих «оставить». Например, 22 декабря 2017 г. пользователь Г. Никифоров в группе социальной сети «ВКонтакте» заявил: «У нас, особенно в маршрутке, говорят “оставьте” на остановке. Как можно оставить, это себя вещью назвать, можно оставить сумку, чемодан, такая безграмотность, нужно сказать “остановитесь”» [8]. Напротив, по Э. В. Фомину, «фраза [“оставить”] произносится интеллигентного вида женщинами, считающими культуру речи приоритетной» [11, с. 24].

И Т. Н. Ерина, и Э. В. Фомин обращают внимание на другие черты просьб об остановках. Первый автор отмечает употребление предлога «на» при назывании остановки: «Оставьте меня на “Победе” (на остановке “Кинотеатр “Победа”»» [3, с. 240]. Но Э. В. Фомин указывает в этом же контексте «форму именительного падежа без согласования: “Вокзал оставьте”, “Сквер остановите”» [11, с. 25]. Вне Чувашии и другие авторы изучали маршрутки с лингвистической точки зрения (например, Б. Ю. Норман [7] и Л. Б. Никитина [5] в своих работах об объявлениях в них), но, насколько нам известно, в отечественной научной литературе количественных исследований по обращениям пассажиров к водителю пока не было.

Начальной целью нашего исследования было желание уточнить, насколько распространено использование глагола «оставить» при просьбе об остановках в маршрутных такси города Чебоксары. Но для лучшего понимания возможных связей данного употребления с другими языковыми элементами просьб были записаны полные предложения. В итоге мы решили изучить разные элементы высказываний: структуру, наличие или отсутствие основных элементов, использование единственного или множественного числа в обращении к водителю и лексический выбор, в том числе слов «следующая» и/или «остановка», глаголов «оставить» или «остановить(ся)», форм вежливости «пожалуйста», «будьте добры» и др. Необходимо отметить, что, хотя слышать речь собеседников гораздо легче в маршрутке, чем на улице, в салоне такси часто шумно. Поэтому на настоящем этапе исследования мы не занимались описанием фонетических особенностей речи, например /слéдующей/ или /слéдующэ/.

Материал и методика исследований. Использована количественная методика на основе классических работ У. Лабова середины 60-х гг. XX в. На острове Мартас-Винъярд он изучал уровень распространения разных фонологических явлений в зависимости от населенного пункта, возраста и профессии опрошенных. Исследование показало, что изменения начинались с небольшого общества рыбаков-мужчин, которые хотели отличаться от туристов. Затем другие социальные группы, считающие рыбаков представителями традиционных ценностей, начали имитировать их говор [13]. Далее эту методику У. Лабов усовершенствовал и использовал для изучения говоров Нью-Йорка [14]. Также ее начали применять и другие исследователи, среди которых П. Традгилл с изучением говора г. Норидж, Англия. И там встречалось, что мужчины использовали нелитературные формы произношения (в частности, невеличкое /n/ в таких словоформах, как «talking» и «walking») значительно чаще, чем женщины, также как люди нижнего социального слоя использовали их чаще, чем представители среднего [15]. Такие исследования дали повод Лабову, Традгиллу и др. предположить два типа изменений: сознательные, направленные к лингвистической норме, и несознательные, нарушающие норму. Часто, хотя не всегда, первые допускают женщины среднего класса, а вторые – мужчины

нижнего. Основной причиной преобладающей тенденции среди женщин к норме предполагается повышенное давление, которое они испытывают в обществе, прежде всего от мужчин, если они ломают социальные нормы, среди прочего и лингвистические. Напротив, мужчины других социальных классов часто воспринимают мужчин-работников как пример мужества и имеют тенденцию принимать некоторые их отличительные черты, среди прочего и лингвистические [12, гл. 5] [16, с. 73].

С января по июнь 2016 г. мы собрали 832 записи в 191 путешествии по 17 разным маршрутам. Нами записаны просьбы пассажиров, их пол и возраст. Для трактовки возраста мы определили три группы: до 30 лет, 30–50 лет, старше 50 лет (далее мы называем их «молодое поколение», «среднее поколение» и «старшее поколение» соответственно). К сожалению, нам не удалось различить пассажиров по социальным группам. Может быть, это было бы возможно, если сравнивать обращения к водителю у конечных остановок маршрутов в рабочих кварталах с обращениями в других частях города, но мы не смогли собрать достаточно просьб на таких остановках. Возраст представляется показателем настоящего языкового изменения: если молодые люди используют языковую форму чаще, чем представители старшего поколения, то предположительно новая лингвистическая форма заменяет старую.

В статье представлены результаты анализа 716 записей, в которых полное содержание было слышно, а также были определены пол и возрастная группа высказавших просьбу. Нет статистически значимых различий по возрасту или полу между используемым здесь подмножеством и полным списком записей. То есть, используя выборку из 716 записей, мы не теряем, например, больше пожилых людей, чем молодых, или женщин больше, чем мужчин. Это могло бы дать не совсем правильные результаты. На самом деле во время полевой работы у нас создалось впечатление, что скорее мужчины среднего возраста и девушки приближаются к водителю и неслышно для других пассажиров просят об остановке, но это впечатление данные не подтвердили.

Результаты исследований и их обсуждение. Распределение выборки по полу и возрасту представлено в таблице 1. Из всего количества высказываний 67 % произнесено женщинами, 33 % – мужчинами, 37 % – пассажирами до 30 лет, 44 % – от 30 до 50 лет, 19 % – старше 50 лет. Предполагается, что значительно более частое использование маршрутных такси женщинами среднего и старшего поколений по сравнению с мужчинами связано с тем, что мужчины чаще используют семейную машину, чаще уезжают на заработки из города и республики и их ожидаемая продолжительность жизни ниже. Небольшое количество мужчин старшего поколения затрудняет статистическое доказательство различий между их возрастными группами.

Таблица 1

Распределение выборки по полу и возрастным группам

Возраст	Женщины	Мужчины	Всего
До 30 лет	139	126	265
30–50 лет	245	73	318
Старше 50 лет	96	37	133
Всего	480	236	716

Следует отметить, что, хотя чувашки преобладают в городе и на чувашском языке часто говорят в маршрутных такси (и пассажиры, и водители), не встречалось ни одного случая обращения на нем к водителю с просьбой об остановках. Все обращения были на русском языке. Представляется, что русский является общепринятым языком для общения с незнакомыми людьми. Кроме того, в нем есть стереотипные просьбы об остановках, но их на сегодня нет в чувашском. Даже если пассажир чувашеговорящий и слышал, что водитель тоже чувашеговорящий, легче обратиться к нему на русском: есть готовые выражения и не ломается общепринятая привычка обращения на русском языке.

Далее представлена структура просьб, изучаются вариативность каждого из трех элементов и корреляции между лексическим выбором в данных элементах.

Просьбы построены на основе трех элементов: место («на следующей», «на остановке» или название остановки), глагол («оставить», «остановить(ся)») и форма вежливости («пожалуйста», «будьте добры», «будьте любезны»). Только 3 записи из 716 не построены полностью на основе этих элементов: «Да, остановите!», «Мы на следующей выходим», «На следующей тоже оставьте!». Расположение данных элементов в высказываниях представлено в таблице 2.

Таблица 2

Частота элементов просьб

Структура	Количество	Процент
Место	19	2,7
Место – глагол	189	26,4
Место – глагол – форма вежливости	197	27,5
Место – форма вежливости	285	39,8
Глагол	1	0,1
Глагол – форма вежливости	5	0,7
Место – форма вежливости – глагол	9	1,3
Другие	11	1,5

Данные показывают, что есть явная каноничная форма создания просьб, в которой в первую очередь упоминается место, потом ставится глагол и в конце добавляется форма вежливости: «На следующей оставьте, пожалуйста!». Возможно, что один или два из элементов испытывали эллипсис. Следуют за каноничной формой с эллипсисом или без него 97 % высказываний. Место является самым частым из трех компонентов: оно есть в 99 % высказываний, форма вежливости используется в 70 %, глагол – в 57 %. Чаще всего просьбы содержат два элемента (67 % случаев) или три (29 %). Редко используется только один (3 %), и практически никогда нет четырех из-за повторения одного из них (1 случай). Все это показывает достаточно стереотипные структуры просьб об остановках. Перед нами поставлены два вопроса: во-первых, какие факторы влияют на наличие или отсутствие элементов «глагол» и «форма вежливости» и, во-вторых, насколько зафиксированы на лексическом уровне три вида компонентов просьб.

Что касается элемента «место», в половине выражений используется «на следующей» и в 30 % – «на остановке», полная форма «на следующей остановке» практически не используется (табл. 3). Указанные Т. Н. Ериной и Э. В. Фоминым формы встречаются реже: название остановки без предлога – в 10 % случаев, то же с предлогом «на» – в 5 %. Выражения «на следующей» и «на остановке» можно понять как сокращения формы «на следующей остановке», также как название остановки без предлога – следствие эллипсиса предлога «на». Результаты показывают известную тенденцию языков к экономии. Данное явление видно и в указанном выше преобладании двухчленной структуры по сравнению с трехчленной, но сокращение до одного члена воспринимается чрезмерным.

Таблица 3

Частота форм высказывания элемента «место»

Выражение	Количество	Процент
«На следующей»	365	51,0
«На остановке»	220	30,7
«На следующей остановке»	4	0,6
«На» + название остановки	39	5,4
Название остановки без предлога	69	9,6
Другие	11	1,5
Без элемента «место»	8	1,1

При анализе корреляций не нашлись статистически значимые различия по полу. Женщины до 30 лет имеют тенденцию реже называть остановки (с предлогом и без него) и увеличивать использование выражения «на следующей».

Необходимо отметить, что все водители маршруток – мужчины. Поэтому пол водителя мы не включаем в анализ частоты использования форм вежливости. Можно предположить, что мужчины используют их значительно реже, чем женщины (64,4 % и 72,1 % соответственно – разница статистически значимая). Менее ожидаемым является то, что есть снижение в использовании форм вежливости по мере увеличения возраста. Это происходит лишь среди женщин, а не среди мужчин. Можно сказать, что мужчины менее вежливы, чем женщины, но только до 30 лет (табл. 4). Этот результат объяснить не можем.

Таблица 4

Частота использования форм вежливости по полу и возрастным группам, в %

Возраст	Женщины	Мужчины	Всего
До 30 лет	83,5	64,3	74,3
30–50 лет	69,8	67,1	69,2
Старше 50 лет	61,5	59,5	60,9
Всего	72,1	64,4	69,6

При использовании форм вежливости есть практически только два варианта: «пожалуйста» используется в 61 % случаев, «будьте добры» (включая вариант «будь добр») – в 38 %. Но, если женщины используют первый вариант почти в два раза чаще, чем второй, мужчины используют их примерно одинаково. Тем не менее использование «будьте добры» растет. Старшее поколение использует его в 18 % выражений с формой вежливости, среднее – в 34 %, младшее – в 51 %. Статистически значимые различия по возрасту есть и среди женщин, и среди мужчин. Кажется, что в этом случае мы наблюдаем изменение в лингвистических привычках.

В связи с этим мы проанализировали использование формы второго лица единственного или множественного числа. Никто не говорил «ты» или «вы», но формы подразумеваются из глагольных форм («оставь» или «оставьте», «останови(сь)» или «остановите(сь)», «будьте добры (любезны)» или «будь добр (любезен)»). Из 602 случаев, где звучала глагольная форма, в 54 (9 %) обращение было на «ты» и в 544 (90 %) – на «вы» (в 2 высказываниях использована начальная форма глагола: «“Богданка” остановить, пожалуйста!», «На следующей остановить, пожалуйста!»; в одном – первое лицо множественного числа: «Мы на следующей выходим»; в другом – смешанная форма: «На остановке, будьте любезен!»). В 50 из 54 случаев «ты» использовали мужчины. В обращении на «ты» не выявлено ярких тенденций по возрастным группам.

Мы следили за тем, есть ли корреляция между наличием формы вежливости в выражениях и обращением на «ты». Ее нет. Обращающиеся к водителю на «ты» добавляют форму вежливости с такой же частотой, как обращающиеся на «вы». Во время полевой работы у нас сложилось впечатление, что обращающиеся на «ты» чаще добавляют «пожалуйста» или «будь добр», возможно, как компенсацию нарушения норм, но такое впечатление не подтвердилось.

Элемент «глагол» используется в 415 (58 %) случаях. Есть статистически значимые различия по полу и возрасту. В то время как 62 % женщин используют глагол, только 50 % мужчин делают так же. Молодые люди реже используют глаголы. Так делают 51 % людей до 30 лет, 59 % людей 30–50 лет и 68 % старшего поколения. Тем не менее такая разница по возрасту ограничивается женщинами. Среди мужчин различий по возрасту нет (табл. 5). Кажется, что женщины ограничивают употребление глаголов до того же уровня, как у мужчин. Однако трудно сделать вывод, что данное снижение является результатом уравнивания с мужчинами, поскольку у мужчин использование глагола является настолько же распространенным, как и его неупотребление. Возможно, здесь сказываются социальные различия, которые в силу ограничения нашего исследования не можем рассматривать.

Таблица 5

Частота использования глагола по полу и возрастным группам, в %

Возраст	Женщины	Мужчины	Всего
До 30 лет	54,0	47,6	50,9
30–50 лет	61,2	53,4	59,4
Старше 50 лет	74,0	54,1	68,4
Всего	61,7	50,4	58,0

При рассмотрении использованных глагольных форм установлено, что практически всегда это формы повелительного наклонения глаголов «остановить» («остановите» или «останови») или «оставить» («оставьте» или «оставь»). Мы включили редкие случаи «остановиться» вместе с формами «остановить» (точное соотношение между ними трудно определить, потому что они различаются лишь конечным /сь/, который часто нелегко уловить в шумном салоне маршрутки). Другие глаголы использованы лишь в двух случаях: «На следующей прошу!», «Мы на следующей выходим». В одном случае использованы оба глагола: «На остановке оставь, пожалуйста, останови!». Заметно, что второй глагол – «оставить», это наводит на мысль, что для данного лица это более привычная форма. «Оставить» явно преобладает: 289 случаев использования глагола (70 %), тогда как «остановить» встречался в 125 случаях (30 %). Статистически значимые различия по полу или возрасту в использовании того или другого глагола не наблюдаются. Самая яркая черта чебоксарского региолекта, кажется, хорошо закреплена без симптомов утраты, но также и без показателей расширения его употребления. Следует отметить, что данные противоречат результатам интернет-опроса на чебоксарском портале «На-связи.ru», согласно которому «остановите» используется в два раза чаще, чем «оставьте» [9]. Результаты интернет-опроса скорее показывают, что более правильной формой считается «остановите».

При анализе корреляций статистически значимые корреляции между формами вежливости и лексическим выбором двух других элементов структуры просьб не выявлены. Иначе при анализе возможной связи между выбором глагола и выражения места. Наблюдается заметное увеличение количества использования глагола «оставить» за счет «остановить» при использовании выражения «на остановке». В данном случае «оставить» используется в три раза чаще, чем «остановить». Безусловно, это для избежания какофонии: «На остановке остановите». Пользователь соцсети П. Семенова сообщает о следующем случае, показывающем отторжение данного выражения: «Пассажир: “На остановке остановите”. Водитель: “Остановил. По проходу проходите. В выход выходите”» [8]. Напротив, «остановить» используется значительно чаще, чем обычно, когда называется остановка, особенно когда добавляется предлог «на». Это происходит за счет глагола «оставить». Кажется, произносящие название остановки, особенно с предлогом «на», более аккуратны с выбором слов, поэтому они не выбирают такие избитые формы, как «на следующей» или «на остановке», и поэтому, возможно, они более склонны выбирать нормативный глагол «остановить».

Резюме. Исследование показало, что в г. Чебоксары есть небольшая вариативность в структуре просьб об остановках, которая состоит из трех элементов: места, глагола и формы вежливости. Их порядок практически зафиксирован, но чаще всего в выражениях используются только два из трех. Для упоминания места есть три основные формы («на следующей», «на остановке» и название остановки), два глагола («оставить» и «остановить») и столько же форм вежливости («пожалуйста» и «будьте добры»). Кроме этого, возможно обращение на «ты» и «вы». Результаты показывают, что «на следующей», «оставить», «пожалуйста» и обращение на «вы» являются самыми частыми выборами. Различия по полу и возрасту в выборе встречаются почти только в связи с формой обращения и вежливости. Обращение на «ты» практически ограничено мужчинами (всех возрастов). Мужчины до 30 лет также реже склонны добавлять форму вежливости, но нет гендерных различий в среднем и старшем поколениях. «Пожалуйста» теряет свои позиции в пользу «будьте добры» как среди мужчин, так и среди женщин. Хотя использование глаголов немного отстает среди женщин, которые, скорее всего, имитируют эту характеристику мужского говора, «оставить» используется примерно в два раза чаще, чем «остановить». Он хорошо закреплён среди обоих полов и во всех возрастных группах. Нет признаков, свидетельствующих о сокращении или расширении его использования в г. Чебоксары.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова И. Н. Некоторые лексические особенности функционирования русского языка в Чувашии // Научное наследие В. А. Богородицкого и современный вектор исследований казанской лингвистической школы. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2016. – С. 9–11.
2. Выходя из маршрутки [Электронный ресурс] // ABBYY Lingvo Forum. – Режим доступа : <http://forum.lingvolive.com/thread/167882/?order=all>.
3. Ерина Т. Н. Чебоксарский региолект русского языка: лингвистические наблюдения // Вестник Чувашского университета. – 2015. – № 4. – С. 239–242.
4. Ерина Т. Н., Фомин Э. В. Изучение чебоксарского региолекта русского языка: презентация проекта // Вестник Чувашского государственного института культуры и искусств. – 2014. – № 9. – С. 12–14.
5. Как вы просите об остановке в маршрутке? [Электронный ресурс] // На-связи.ру. – Режим доступа : <http://forum.zarulem.ws/?showtopic=171813>.
6. Никитина Л. Б. Образ пассажира через призму объявлений в маршрутных такси // Уральский филологический вестник. Серия : Язык. Система. Личность. Лингвистика креатива. – 2012. – № 2. – С. 34–38.
7. Норман Б. Ю. Жанр шутливых объявлений в маршрутных такси // Жанр и культура. – Саратов : Наука, 2007. – С. 34–38.
8. Подслушано Чебоксары. Запись на стене [Электронный ресурс] // ВКонтакте. – Режим доступа : http://vk.com/wall-59014018_764743.
9. Сленг в маршрутках: «Оставьте, пожалуйста, на следующей» [Электронный ресурс] // На-связи.ру. – Режим доступа : <http://forum.na-svyazi.ru/?showtopic=89425>.
10. Счастливый билет. Как у вас просят в маршрутках об остановке? [Электронный ресурс] // ВКонтакте. – Режим доступа : http://vk.com/topic-404742_6453641?post=414.
11. Фомин Э. В. Варьирование русского языка в условиях инонационального региона: чебоксарский региолект // Коми-пермяцкий язык и культура: прошлое, настоящее, будущее. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2015. – С. 21–27.
12. Aitchison J. Language Change: Progress or Decay? – Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2001. – 328 p.
13. Labov W. Sociolinguistic Patterns. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1972. – 368 p.
14. Labov W. The Social Stratification of English in New York City. – 2nd ed. – Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2006. – 485 p.
15. Trudgill P. Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich // Language in Society. – 1972. – № 1. – P. 179–195.
16. Trudgill P. Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society. – 4th ed. – London ; New York : Penguin, 2000. – 222 p.

UDC 811.161.1'282.2(470.344)

H. Alòs i Font

**ON THE SHUPASHKAR REGIOLECT
(BASED ON REQUESTS FOR STOPS IN MINIBUS TAXIS)**

Research Centre for Sociolinguistics and Communication, Barcelona, Spain

Abstract. Using a simplified version of Labov's classical methodology, this work presents the analysis of 716 requests for stops in minibus taxis in Shupashkar. The structure of utterances and their

© Alòs i Font H., 2018

Alòs i Font, Hèctor – External Collaborator, Research Centre for Sociolinguistics and Communication, Barcelona, Spain; e-mail: hectoralos@gmail.com

The article was contributed on January 10, 2018

lexical composition are studied depending on the sex and age of the addresser. The results show little variation in the structure, which consists of three elements: a place expression, a verb and a form of politeness. Each of these parts has practically no more than 2 or 3 possibilities. Only the form of politeness differs between the sexes and generations, both in its presence or absence, and in the choice of the expression. Informal address to the driver as «ty» is used only by men without distinctions by age groups.

Keywords: *Russian language, urban language, politeness, informal address, gender differences, age differences, language changes.*

REFERENCES

1. *Anisimova I. N.* Nekotorye leksicheskie osobennosti funkcionirovaniya russkogo jazyka v Chuvashii // Nauchnoe nasledie V. A. Bogorodickogo i sovremennyy vektor issledovaniy kazanskoj lingvisticheskoy shkoly. – Kazan' : Kazanskij (Privolzhskij) federal'nyj universitet, 2016. – S. 9–11.
2. *Vyhodja iz marshrutki* [Elektronnyj resurs] // ABBYY Lingvo Forum. – Rezhim dostupa : <http://forum.lingvolive.com/thread/167882/?order=all>.
3. *Erina T. N.* Cheboksarskij regiolekt russkogo jazyka: lingvisticheskie nabljudeniya // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2015. – № 4. – С. 239–242.
4. *Erina T. N., Fomin Je. V.* Izuchenie cheboksarskogo regiolekta russkogo jazyka: prezentacija proekta // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury i iskusstv. – 2014. – № 9. – С. 12–14.
5. *Kak vy prosite ob ostanovke v marshrutke?* [Elektronnyj resurs] // Na-svjazi.ru. – Rezhim dostupa : <http://forum.zarulem.ws/?showtopic=171813>.
6. *Nikitina L. B.* Obraz passazhira cherez prizmu ob"javlenij v marshrutnyh taksi // Ural'skij filologicheskij vestnik. Seriya : Jazyk. Sistema. Lichnost'. Lingvistika kreativ. – 2012. – № 2. – S. 34–38.
7. *Norman B. Ju.* Zhanr shutlivyh ob"javlenij v marshrutnyh taksi // Zhanr i kul'tura. – Saratov : Nauka, 2007. – S. 34–38.
8. *Podslushano Cheboksary. Zapis' na stene* [Elektronnyj resurs] // VKontakte. – Rezhim dostupa : http://vk.com/wall-59014018_764743.
9. *Sleng v marshrutkah: «Ostav'te, pozhalujsta, na sledujushhej»* [Elektronnyj resurs] // Na-svjazi.ru. – Rezhim dostupa : <http://forum.na-svyazi.ru/?showtopic=89425>.
10. *Schastlivyy bilet. Kak u vas prosjat v marshrutkah ob ostanovke?* [Elektronnyj resurs] // VKontakte. – Rezhim dostupa : http://vk.com/topic-404742_6453641?post=414.
11. *Fomin Je. V.* Var'irovanie russkogo jazyka v uslovijah inonacional'nogo regiona: cheboksarskij regiolekt // Komi-permjackij jazyk i kul'tura: proshloe, nastojashhee, budushhee. – Perm' : Permskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2015. – S. 21–27.
12. *Aitchison J.* Language Change: Progress or Decay? – Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2001. – 328 p.
13. *Labov W.* Sociolinguistic Patterns. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1972. – 368 p.
14. *Labov W.* The Social Stratification of English in New York City. – 2nd ed. – Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2006. – 485 p.
15. *Trudgill P.* Sex, Covert Prestige and Linguistic Change in the Urban British English of Norwich // Language in Society. – 1972. – № 1. – P. 179–195.
16. *Trudgill P.* Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society. – 4th ed. – London ; New York : Penguin, 2000. – 222 p.

СМЫСЛ ЗАГЛАВИЯ ПОВЕСТИ Т. Н. ТОЛСТОЙ «ЛЕГКИЕ МИРЫ»

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье проанализирована повесть Т. Н. Толстой «Легкие миры». В частности, авторами исследованы философские, социальные и нравственные аспекты названия повести. В этой связи рассмотрены тема дома, проблема соотношения духовного и материального, своего и чужого миров; выявлены интертекстуальные связи повести с классическими произведениями мировой литературы, аллюзии на произведения А. С. Пушкина и Г. Ибсена. С точки зрения авторов статьи, «легкие миры» у Т. Н. Толстой – это и развернутая метафора творчества, и вариация на тему американской мечты, и символ святости души человека.

Ключевые слова: *современная литература, образ дома, материальное/духовное, свой/чужой, интертекст.*

Актуальность исследуемой проблемы. Данное произведение недостаточно изучено в критике, что придает работе достоинства актуальности и новизны. Объектом исследования являются особенности творчества современных писателей, в частности Т. Н. Толстой. Литературоведческому анализу подвергается стиль ее прозы, неповторимость ее образной системы.

Материал и методика исследований. Проведенный нами теоретический анализ научной литературы по теме статьи позволил определить методологические основы и концептуальные идеи исследования. Методы литературоведческого, сравнительно-сопоставительного, историко-литературного анализа и пр. использованы на этапе целостного анализа текста.

Результаты исследований и их обсуждение. Исследование позволило выявить неповторимые черты стиля Т. Н. Толстой, а также определить нерасторжимую связь ее творчества с русской классикой. Теоретические положения статьи входят в круг исследовательских интересов авторов и применяются при анализе состояния современной русской литературы.

© Бычкова О. А., Салмина В. Ю., 2018

Бычкова Ольга Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой литературы и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: volechka@bk.ru

Салмина Валерия Юрьевна – студентка 5 курса факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lerusik-12@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.06.2017

Татьяна Никитична Толстая, родившаяся в семье с многолетними литературными традициями, входит в число ведущих современных писателей, является публицистом, литературным критиком и телеведущей, лауреатом множества премий в области литературы. Интерес к ее творчеству обусловлен также тем, что интертекстуальные пласты и культурные коды в современной литературе не теряют прежней актуальности [1], [2], [3], [8], а многие рассказы Т. Н. Толстой, а также ее роман «Кысь» признаны образцовыми постмодернистскими текстами и всесторонне изучаются современной критикой [3], [5], [6], [8], [10]. Критик М. Гринь в своей рецензии пишет: «Книги Татьяны Толстой выполняют важную функцию: помогают окинуть взглядом привычные вещи и посмотреть на них по-новому, более пристальным, “омытым” от налипшей повседневности взглядом» [4].

Ограничившись кратким описанием структуры и фабулы книги «Легкие миры», М. Гринь не ставит своей задачей глубокий анализ ее образной структуры. Между тем повесть заслуживает особого внимания. Опубликованная в 2013 г. в журнале «Сноб», в 2014 г. она была удостоена премии Белкина, присуждающейся за лучшую повесть на русском языке. Произведение написано на автобиографическом материале и рассказывает о жизни писательницы в США в 90-х гг. XX в., об опыте работы с американскими студентами и о доме, купленном там. Главную героиню повести, от лица которой ведется рассказ, также зовут Татьяной.

«Легкие миры» сосредоточены на отношениях Татьяны с ее домом: начиная с его покупки и заканчивая его продажей. Мотив дома является основным в данной повести, связывающим воедино разные уровни текста, закольцовывающим повествование.

«Стоит – а вернее, течет, хлещет и бурлит – 1992 год, и я приехала из России, где все развалилось на части и непонятно, где чье, но уж точно не твое, и где земля уходит из-под ног, – зато тут я сейчас куплю себе зеленый квадрат надежной заокеанской территории и буду им владеть, как ничем и никем никогда не владела» [9, с. 149]. Этот дом был довольно простой по американским меркам: Татьяна описывает его как *«длинный серый недостроенный сарай с протекающей крышей»* [9, с. 146]. Но это лишь оболочка, предстающая перед невнимательным взором. У дома были свои преимущества. Так, рядом с ним разрастался прекрасный сад, разбитый прежней хозяйкой-негритянкой, но, что самое важное, в доме была волшебная комната: *«Вы делали шаг – и выбирались из полутемного, узкого, низкого земного пена на воздушную, висящую невысоко над землей веранду. И левая, и правая стена были стеклянными от пола до высокого потолка и выходили в зеленые сады, в которых порхали маленькие красные птички и что-то колыхалось, цвело и оплетало деревья»* [9, с. 147].

Эта комната была подобна кораблю, покачивающемуся в воздухе. Именно здесь лежит *«счастье, насыпанное горкой»* [9, с. 162]. Волшебство комнаты состояло именно в том, что отсюда, по словам рассказчицы, есть ход в «легкие миры». Понять это, а тем более попасть туда может не каждый: все зависит от владельца дома, от его умения чувствовать и видеть. Читатель поначалу может только догадываться, что автор подразумевает под «легкими мирами». Воздушность, возвышенное положение комнаты над землей говорит о контрастном противостоянии «легких миров» и земной жизни, а открытость ее пространства, противопоставленная стесненности остального дома, позволяет предположить необходимость чувства свободы и легкости попадания в «легкие миры».

Подчеркивая важность связи между владельцем и домом, автор обращает повествование к его прежним хозяевам. Дэвид и Барбара, продающие свое жилье Татьяне, рады этому и словно не верят, что кто-то может захотеть его купить. Именно под их началом

дом был доведен до печального состояния. Так, главная героиня отмечает, что Дэвид, строивший планы улучшения сооружения, не смог рассчитать средств, отчего *«эта нелепая, чудесная постройка, эта воздушная, прозрачная коробка, обещающая выход в легкие миры, застряла в здеишем, тяжелом и душном»* [9, с. 148]. И Дэвид в итоге продает Татьяне *«свои мечты, сны, воздушные корабли»* [9, с. 151].

В противоположность этой паре – первая хозяйка дома, негритянка Нора, которая вырастила прекрасный сад. Татьяна отмечает продуманность устройства сада, его гармоничность и красоту, что явилось результатом любви прежней хозяйки к этому месту. Можно предположить, что тема дома и фигура Норы опосредованно связаны с пьесой Генрика Ибсена, где жизнь героини также была подчинена дому и домочадцам, а распадающийся брак стал угрозой *«кукольному дому»*. Так, потеря связи с домом в повести также сопровождается распадом семей героев. Дэвид и Барбара находятся в бракоразводном процессе во время продажи дома, и семья Татьяны распадается, после чего она тоже принимает решение продать его. Дом, как олицетворение семейного, определенной энергии, требует любви, он словно чувствует состояние своих хозяев, поэтому в один момент волшебная комната обещает выход в *«легкие миры»*, а в другой – становится печальной и холодной, с ее стеклянными дверями, которые с этого момента *«открывались совсем в никуда»* [9, с. 153]. Уже здесь мы можем отметить особенность восприятия мира главной героиней – писателем: она ясно рисует в своем воображении Нору, которую никогда не видела, но присутствие которой ощущает в каждой детали сада. Прошрое и настоящее сосуществуют внутри дома и вокруг него.

Однако пространство повести не ограничено домом героини. Оно расширяется рассказом о ее работе в американском колледже. Автор с иронией относится к образовательной системе, где преподаватель должен развлекать студентов, а после подвергаться их официальной оценке, чтобы сохранить работу. Таким образом, главная героиня ежедневно перемещается из своего дома с его *«легкими мирами»* и поэтической атмосферой в *«тяжелый»* рациональный мир с его подчеркнутой системностью: *«В понедельник, будь он проклят, я встаю по будильнику в пять утра, встаю сразу вся, как солдат; полчаса – на душ, на заваривание пяти чашек крепкого турецкого кофе: одну выпить сразу, четыре в термос. Бутерброды готовы с вечера, блок ментоловых сигарет Benson & Hedges всегда в машине»* [9, с. 162]. При описании ежедневных забот даже стиль повести тяжелеет и прибивается к земле.

В колледже Татьяна учит студентов писать рассказы, хотя понимает, что научить этому невозможно, их не волнует творчество как таковое, для них важнее понять, как сделать карьеру писателя. Такой утилитарный подход к эфемерному плодит графоманов. О тех немногих, кого Татьяна называет способными, она говорит как о людях, обладающих пропуском в *«легкие миры»*. Избранность таких людей заключается в их ненормальности, оторванности от земного. Так, оба способных студента рассказчицы были больны – один был аутистом, другая страдала эпилепсией. Но именно эта ненормальность позволила им заглянуть за грань земного, познать *«легкие миры»*. Так, девушку пленяло озарение, возникающее в начале припадка, как возможность постижения другого мира. Это знание выделяло ее из толпы, даровало ей умение чувствовать механизмы творчества, открыто мыслить, не стесняя себя никакими рамками. Наивный, необработанный стиль ее эссе обнаруживал неподдельный интерес к жизни, передавал остроту восприятия. Вторым способным студент Татьяны считался идиотом из-за своей замкнутости [9, с. 168]. Но именно в диалоге с ним она достигает невиданного творческого единения, когда на одном языке говорят два художника. Этот мальчик,

который «до колледжа никого умнее коровы не встречал» [9, с. 168], предстает как человек, тонко чувствующий слово и текст. Талант его такой же естественный, как дыхание.

Таким образом, мир творчества позволяет человеку входить в «легкие миры». По словам героини, ее пропуском туда является волшебная комната, а также «слезы и любовь» [9, с. 168]. Это упоминание пушкинских слез и любви, конечно же, не случайно. Интертекстуальный классический код органично присутствует в тексте Толстой, это необходимая составляющая современного «культурного» текста и примета стиля автора.

Описание погоды в самом начале («А за окном буйствовал тяжёлый американский ливень – погода была примерно такая, как в Петербурге в 1824 году, вода била с неба с какой-то особо бешеной яростью...» [9, с. 145]) тоже вызывает литературные ассоциации: «Над омраченным Петроградом / Дышал ноябрь осенним холодом...» [7, с. 5]. Как известно, бедный Евгений сходит с ума, переживая утрату своей возлюбленной Параша, дом которой был разрушен в результате наводнения 1824 г. в Петербурге. Таким образом, оба произведения завязаны на сходных мотивах бесприютности и противостояния маленького человека государству.

Две империи – Россия и США – поначалу противопоставлены как «трудный» и «легкий» миры: Россия, «где все развалилось на части и непонятно, где чье, но уж точно не твое, и где земля уходит из-под ног» [9, с. 149], и Америка, где, по представлениям многих, «все счастливы, потому что доплыли из мира тяжелого в легкие миры» [9, с. 186].

В таком употреблении «легкие миры» становятся синонимом американской мечты. Этот мир действительно легкий. Воспоминания о хамстве и наглости русских рабочих в Москве, делавших ремонт в ее квартире, когда они не считались с Татьяной и не спешили закончить свою работу, сменяется рассказом о ремонте дома добропорядочным американским рабочим, который «построил террасу тупо и точно», не обманув с накладной [9, с. 179]. Описание же похода в американский муниципалитет, где нет очередей и различных проволочек, сопровождается ироническими размышлениями о поэзии взятки, которая оказывается здесь ни к чему.

Однако в то же время автор иронизирует над «легкими мирами» США: над законами и культурной ограниченностью, над образовательной и судебной системами. Здесь возникает оппозиция «свой – чужой», когда оценка американского образа жизни производится с точки зрения русской Татьяны, где все американское – это чужое, а главная героиня и русская культура, носительницей которой она является, – свое. Героине чужда американская протестантская этика, которая «совсем не считывает метафору, боится игры, бежит даже нарисованных пороков» [9, с. 167]. Этот «легкий мир» оказывается иллюзией, «миражом и муляжом». Татьяна не вписывается в этот рациональный мир со своей творческой натурой, чутким отношением к окружающим ее вещам. Она приходит к выводу, что необходимо вернуться в свой прежний дом – в Москву или в Питер. Дом Татьяны в Америке уже не дарит ощущения дома как такового, это уже чужое, когда-то казавшееся своим.

Убежав от абсурдного мира России 90-х гг. XX в., главная героиня сталкивается с абсурдом и в Америке, но уже другого порядка. Нелепые законы и образ жизни этой страны, глупые студенты, работу с которыми Татьяна воспринимает как тюремный срок, – все это забивает каналы к «легким мирам», приводит к эмоциональному выгоранию героини, что лишь подчеркивает хрупкость «легких миров» по сравнению с тяжелым материальным. Дом, поруганный новым постояльцем Нильсеном, становится метафорой опустошенности главной героини. Простившись с домом, Татьяна вырывает иглу из сердца и уходит, тем самым вырвавшись из регламентированного мира, противного ее натуре.

По словам самой Т. Н. Толстой, это произведение – история одной любви. Главная героиня, и правда, пронесит любовь к своему дому через всю повесть, а результатом любви стал выход в «легкие миры», которые привязаны не к месту, а к человеку, как и его ангел-хранитель: *«У каждого человека есть ангел, он для того, чтобы оберегать и сочувствовать. Роста он бывает разного, смотря по обстоятельствам. То он размером с таксу – если вы в гостях или в толпе; то ростом с человека – если он сидит на пассажирском сиденье машины, в которой вы несетесь, крича и приплясывая; то разворачивается в свой полный рост – а это примерно как два телеграфных столба – и тихо висит в воздухе, вот как в такой душный и пустой вечер бессмысленного июля неизвестно какого года. Краем глаза при определенном освещении можно даже поймать слюдяной блеск его крыла»* [9, с. 179].

Ангел, как венчающий символ «легких миров», дарит любовь и спокойствие: *«С ним можно разговаривать. Он сочувствует. Он понимает. Он соглашается. Это он так вас любит»* [9, с. 180]. Главная героиня, пройдя долгий путь протяженностью в одну повесть, что-то найдя и что-то потеряв, не теряет самого главного – «легких миров», которые остались в ее душе в образе ангела.

Резюме. Таким образом, повесть Т. Н. Толстой написана на автобиографическом материале и представляет собой тонкое сочетание публицистики и психологической прозы. Название повести предстает как авторская метафора творческого вдохновения и как элемент оппозиции «свой – чужой», «тяжелый – легкий миры».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бычкова О. А. Герой в символическом пространстве романа А. Иванова и фильма А. Велединского «Географ глобус пропил» // Литература в школе. – 2016. – № 4. – С. 17–19.
2. Бычкова О. А. Классический код в русской литературе (И. А. Гончаров «Обломов») // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Литературоведение. Журналистика. – 2016. – № 4. – С. 21–27.
3. Бычкова О. А. Русская постмодернистская литература: проблема симулякра. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 146 с.
4. Гринь М. Рецензия на книгу Татьяны Толстой «Легкие миры» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://365mag.ru/culture/retsenziya-na-knigu-tat-yany-tolstoj-lyogkie-miry>.
5. Липовецкий М. Н. Русский постмодернизм. Очерки исторической поэтики. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1997. – 317 с.
6. Нефагина Г. Л. Русская проза конца XX века. – М. : Флинта ; Наука, 2005. – 320 с.
7. Пушкин А. С. Медный всадник. – М. : Русский язык, 1980. – 183 с.
8. Скоропанова И. С. Русская постмодернистская литература: новая философия, новый язык. – СПб. : Невский простор, 2001. – 416 с.
9. Толстая Т. Н. Легкие миры. – М. : АСТ ; Редакция Елены Шубиной, 2014. – 477 с.
10. Эшштейн М. Н. Постмодерн в России. Литература и теория. – М. : Издание Р. Элинина, 2000. – 368 с.

UDC 821.161.1-31 Легкие миры Толстая

O. A. Bychkova, V. Yu. Salmina

MEANING OF THE TITLE OF THE NOVELLA «LIGHT WORLDS»
BY T. N. TOLSTAYA

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article gives a detailed analysis of the novella «Light Worlds» by Tatyana Tolstaya. The authors thoroughly studied the title of the novella; reviewed philosophical, social and moral aspects of the title. In this connection the article explores the theme of home, the correlation of the spiritual and the material, of native and foreign worlds. Also it reveals some intertextual connections with classic works of the world literature, the allusions to the works by A. S. Pushkin and H. Ibsen. From the authors' point of view «light worlds» of T. Tolstaya are an extended metaphor of creativity and variation on the theme of the «American dream» and the symbol of the sanctity of the human soul.

Keywords: *modern literature, theme of home, spiritual/material, native/foreign, intertext.*

REFERENCES

1. Bychkova O. A. Geroj v simvolicheskom prostranstve romana A. Ivanova i fil'ma A. Veledinskogo «Geograf globus propil» // Literatura v shkole. – 2016. – № 4. – S. 17–19.
2. Bychkova O. A. Klassicheskij kod v russkoj literature (I. A. Goncharov «Oblomov») // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija : Literaturovedenie. Zhurnalistika. – 2016. – № 4. – S. 21–27.
3. Bychkova O. A. Russkaja postmodernistskaja literatura: problema simuljakra. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2008. – 146 s.
4. Grin' M. Recenzija na knigu Tat'jany Tolstoj «Legkie miry» [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://365mag.ru/culture/retsenziya-na-knigu-tat-jany-tolstoj-lyogkie-miry>.
5. Lipoveckij M. N. Russkij postmodernizm. Očerki istoričeskoj pojetiki. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. ped. un-ta, 1997. – 317 s.
6. Nefagina G. L. Russkaja proza konca XX veka. – M. : Flinta ; Nauka, 2005. – 320 s.
7. Pushkin A. S. Mednyj vsadnik. – M. : Russkij jazyk, 1980. – 183 s.
8. Skoropanova I. S. Russkaja postmodernistskaja literatura: novaja filosofija, novyj jazyk. – SPb. : Nevskij prostor, 2001. – 416 s.
9. Tolstaja T. N. Legkie miry. – M. : AST ; Redakcija Eleny Shubinoj, 2014. – 477 s.
10. Jepshtejn M. N. Postmodern v Rossii. Literatura i teorija. – M. : Izdanie R. Jelinina, 2000. – 368 s.

© Bychkova O. A., Salmina V. Yu., 2018

Bychkova, Olga Anatolyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Literature and Culturology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: volechka@bk.ru

Salmina, Valeria Yuryevna – Fifth-year Student, Faculty of Chuvash & Russian Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: lerusik-12@mail.ru

The article was contributed on June 14, 2017

СЕМАНТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СУБСТРАТНОЙ ТОПОНИМИИ ВОСТОЧНОГО ЗАБАЙКАЛЬЯ

Забайкальский государственный университет, г. Чита, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме семантических трансформаций в региональной топонимии Восточного Забайкалья. Введенный в научный оборот архивный документ 1897 года, в котором представлено более 590 названий улусов Хоринской Степной думы, иллюстрирует проблему семантической адаптации субстратных топонимов к нормам бурятского (как одного из монгольских) языка. Приспособление топонима к нормам принимающего языка на отдельных территориях представляет собой не до конца изученную научную проблему.

Ключевые слова: *семантическая адаптация топонимического субстрата, Восточное Забайкалье, монгольские языки, Хоринская Степная дума, названия улусов, псевдосемантизация.*

Актуальность исследуемой проблемы. Известно, что топоним, прежде всего в силу своего дейксиса, чрезвычайно консервативен, что приводит в конечном счете к функционированию плотного топонимического субстрата в любой региональной топонимической системе. Топонимический субстрат – это языковое свидетельство некогда обитавших на данной территории народностей и этносов, многие из которых исчезли, ассимилировались или мигрировали на другие территории. Топонимический субстрат с течением времени, особенно в связи со сменой населения или его языкового сознания, медленно трансформируется, меняется и тем самым приспособливается к нормам языка-приемника.

Естественно, возникает вопрос о механизмах адаптации субстратного топонима к нормам другого языка. История проблемы опирается, прежде всего, на основные положения и выводы, изложенные в работах по сибирской топонимике А. П. Дульзона [12], [13], [14], [15] и его последователей – И. А. Воробьевой [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], Н. Б. Ковалевой [19], [20], [21] и др. Забайкальская топонимия в этом аспекте ранее никем не исследовалась и представляет собой чрезвычайно любопытную тематику для дальнейших перспективных изысканий.

Материал и методика исследований. Топонимический материал выбран из архивного документа «Ведомость об инородческом населении Хоринской Степной думы, Верхнеудинского округа с показанием народонаселения и учреждений, в них находящихся» от 1897 г. [ГАЗК], монографии «Ойконимы Хоринской Степной думы» [16], созданной на основе изученного документа из Государственного архива Забайкальского края.

В статье использованы следующие методы: сравнительно-сопоставительный, типологический, метод географических терминов, принцип семантической мотивированности, метод морфемного анализа.

© Жамсаранова Р. Г., 2018

Жамсаранова Раиса Гандыбаловна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры китайского языка Забайкальского государственного университета, г. Чита, Россия; e-mail: rebeca_zab@mail.ru

Статья поступила в редакцию 29.12.2017

Результаты исследований и их обсуждение. Архивный документ отражает определенный исторический период освоения территории Забайкалья Российской империей в XVII–XIX вв. Иностранческое население, причисленное в ведение Хоринской Степной думы, в документе записано как крестьянское сословие. Тогда как на деле это были улусы-поселения, в которых на то время проживала основная часть бурятского населения, причисленного в ведомство Хоринской Степной думы, которая, в свою очередь, была образована в 1824 г. на месте Хоринской братской степной конторы и первоначально объединяла 11 родов хоринских (восточных) бурят. Жители ведомства проживали в 297 деревянных домах, 7533 войлочных и 2412 деревянных юртах, имели 11 общественных деревянных строений: здание Степной думы, одну часовню, семь дацанов, одно училище [16, с. 231]. В 1824 г. главным тайшой Степной думы становится Жигжид Дамба-Дугаров. По данным 1843 г., в ведомстве состояли 32542 человека, основой хозяйственной жизни хоринцев являлось скотоводство [25].

Известно, что кочевники, в частности бурят-монголы (как ранее именовали иностранческое население Забайкалья), имели несколько мест своих кочевок – весенники, летники, осенники и зимники, что было обусловлено пастбищными и иными условиями скотоводческого хозяйствования. Поэтому при проведенной описи всех мест обитания хоринских бурят учитывались все именованные улусов Степной думы. При этом следует, естественно, принять во внимание то, что уголья, пастбища и иные места, пригодные для проживания отдельного рода или подрода, были известны всем и регламентированы неписаными устоями родоплеменного права [11].

Возможно, именно этим фактом и обусловлено наличие нескольких одинаковых топонимов типа Олаганта (6 дворов, 32 души), Олаган-Боргасонь (20 дворов, 97 душ), Баляга-улань (11 дворов, 64 души), Улагай (9 дворов, 36 душ), Олаганта (4 двора), Улунта, Олонь-Шибирь, Олонь (254 двора, 1168 душ (из нескольких улусов, объединенных общим числом дворов и душ)), Цаган-Улунта (33 двора, 161 душа), Барунь-Улунта, Олонь (17 дворов, 86 душ), Ологан-тоголь (1 двор, 9 душ).

Из числа ойконимов, где, как полагаем, детерминантом является эвенское *өлэн* ‘лощина; теснина’ как уместный географический термин, номинирующий физико-географические реалии отдельной местности, нами выделены именно эти как топонимы, утратившие свою изначальную семантику, т. е. не объяснимые с точки зрения монгольских языков. Анализ названий, объединенных одной и той же семантикой из лексических средств тунгусо-маньчжурских языков, позволяет определить и описать те возможные лексико-семантические вариации, которые иллюстрирует топонимный ряд, возникшие под влиянием прежде всего норм бурятского языка.

Во-первых, при учете наличия очевидных физико-географических особенностей местностей, номинированных посредством названия типа Олонь (2 ед.), следует отметить лексико-семантическую параллель эвенского термина *өлэн* ‘лощина; теснина’ [2] с таким старописьменно-монгольским языком *olon* ‘топь, тина’ [2]. В бурятском языке этому термину тунгусо-маньчжурских языков омонимична лексема *олон* ‘многое; много; множество’, что, по-видимому, и обусловило появление топонимов типа Олонь-Шибирь, где термин *шэбэр* означает ‘чаща; густой лес (с преобладанием ельника и лиственницы)’ [2]. Заметим, что густой ельник растет именно в низменных, иногда болотистых местах, а потому подобные места и могли номинироваться разноязычными омонимизированными терминами – как эвенским *өлэн* ‘лощина; теснина’, так и старописьменно-монгольским *olon* ‘топь, тина’. Любопытно отметить наличие родовидового сдвига в терминированной лек-

сике тунгусо-маньчжурского и монгольского языков, когда понятие лощинного, а потому низменного места семантически связано с понятием топкого, иногда и тинистого места, большей частью по причине низменного болотистого рельефа местности.

Во-вторых, наличие десемантизированных топонимов типа Улунта (от эвенского терминированного *өлэн* 'лощина; теснина'), подвергшихся к тому же псевдоморфологизации, когда к детерминанту эвенского языка приклеен аффикс принадлежности *-та(й)* бурятского языка, свидетельствует об адаптации последним лексики предшествующего (в данном случае эвенского) языка на данной территории.

Процесс псевдоморфологизации обнаруживается при адаптации топонимического субстрата тем, что аффиксальное приращение к иноязычной основе топонима способствует его вхождению в топонимическую систему. В результате появляются названия типа Улунта (3 ед.) и Олаганта (2 ед.) как вариации одной и той же исходной формы названия Олэн от эвенского *өлэн* 'лощина; теснина'. Форму ойконима Олаганта возможно пояснить диахронным явлением контактирования эвенского как одного из тунгусо-маньчжурских языков со старописьменно-монгольским. Эпентезу *-га(н)-* можно связать с протетическим явлением, которое было развито в исторически обозримом периоде развития монгольских языков. В монголоведении описано такое историческое явление, как наличие увулярного согласного *γ* в позициях начала, середины и конца слов твердого ряда во всех современных монгольских языках, орфографически это передавалось как *-з-*. Поэтому форма Ола-*га(н)-*та, возможно, как раз и результат этого исторического явления, иллюстрирующего более позднее состояние языка, обусловленное появлением модифицированного звука *-з-[γ]* как трансформирования изначального присутствия консонанта *-w-* в положении между гласными в середине слова.

Известно, что, к примеру, формы лексем *itawun* ~ *itayun* 'куропатка', *šibawun* ~ *šibayun* 'птица' [24, с. 48–49] в результате исторического развития языка в бурятском языке приобрели форму *шубуун* [šubuun] 'птица'. Общепризнано, что долготные комплексы с интервокальными согласными, вслед за трудами В. И. Рассадина, представляют собой древнее состояние монгольских языков [24, с. 48].

В результате утраты исходного значения топонима Олаганта или Улунта из эвенского языка при его освоении нормами уже бурятского языка и возникает на фоне межъязыковой омонимии такое распространенное толкование ойконима от бурятского *улаагана* (бот.) 'кислица', *газарай улаагана* 'костяника', оформленного аффиксом бурятского языка *-тай* 'с чем-то'. На деле это яркий пример так называемой народной этимологии, когда возникают подобного рода значения топонимов.

Еще одним топонимным рядом, иллюстрирующим явление десемантизации топонимического субстрата и народной этимологии, может служить ряд ойконимов типа Барунь-Тарбагатай (8 дворов, 42 души), Зунь-Тарбагатай (9 дворов, 56 душ), Мунгутский Тарбагатай (2 двора, 13 душ), селение Тарбагатайское (19 дворов, 68 душ). Эти названия принято трактовать как 'места с тарбаганами' от бурятского слова *тарбаган* 'тарбаган', оформленного аффиксом *-тай* 'с чем-то'.

Однако языковой анализ подобных топонимов с весьма прозрачной, на первый взгляд, семантикой может обнаружить явление ложной семантизации под влиянием не только межъязыковой омонимии (чем обычно поясняют подобного рода явления), но и весьма глубинных явлений, прежде всего процессом диахронной контактологии языков. И контактировали, т. е. одновременно функционировали, на одной и той же территории эвенский и старописьменно-монгольский языки.

Среди улусных названий Хоринской Степной думы наше внимание привлёк ойконим Тырыбхэнъ, который, на наш взгляд, объясним также из лексики тунгусо-маньчжурских языков, а именно от эвенского *тээрэб* 'гладкое, ровное место'. В настоящее время улус 1897 г. населен, село называется Тэрэпхэн, расположено на одноименной речке Тэрэпхэн – одном из притоков реки Хилок. Рельеф местности действительно представляет собой ровное и гладкое место, что согласуется с предлагаемым нами этимологическим значением топонимов. Вряд ли было так важно для номинанта обозначить данную местность как 'место с тарбаганами', т. е. Тарбагатай. Гораздо объективнее говорить о факте переосмысления исходного названия местности, как, к примеру, Тээрэб. Можно считать, что вследствие ложной семантизации и образовались названия типа Тарбагатай.

Еще одним ярким примером народной этимологии является анализ таких топонимов, как Могойтуй. В бурятском языке лексема *могой* означает «змея», поэтому принято считать, что подобные гидронимы, ойконимы происходят от нее. Однако мало кто задумывается о настоящем значении подобных «змеиных» названий, особенно при очевидном отсутствии рептилий в этих местах.

Можно объяснить происхождение ойконимов типа Могой (2 двора, 31 душа), Могой (67 дворов, 317 душ; экономический магазин) от хантыйского термина *мõхәт* 'короткая протока', что согласуется с принципами в топонимике вообще. Адаптация топонима, имеющего обско-угорское языковое происхождение как одно из ранее установленных нами стратиграфических пластов в топонимии Восточного Забайкалья [17, с. 25–30], очевидна, когда посредством добавления к основе топонима бурятского аффиксального *-туй* 'с чем-то' и могли образоваться топонимные ряды типа Могойтуй.

Результаты исследования состояния процессов адаптации иноязычной топонимии и путей ее приспособления к русскому языку позволяют резюмировать, что «наибольшее влияние оказывает не столько непосредственно язык, сколько сложившаяся на базе языка топонимическая система, особенно при адаптации, затрагивающей структуру топонимов» [4]. Исследованные И. А. Воробьевой [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], Н. Б. Ковалевой [19], [20], [21] сибирские топонимы, иллюстрирующие закономерности и пути русской адаптации сибирских аборигенных названий, представляют собой яркий пример морфологических, фонетических и семантических перестроек как в структуре субстратного топонима, так и в его семантической ткани.

Также ученым К. Ф. Гриценко отмечено, что на характер русской адаптации влияет давность употребления названий в русской языковой среде [10, с. 29]. Результаты исследования западносибирских топонимов показали, что семантический анализ должен базироваться на сопоставлении дотопонимического значения географического названия в момент его возникновения и на современном этапе функционирования [21].

Одним из наиболее перспективных приемов при установлении языка-источника при этимологическом анализе топонима является, на наш взгляд, принцип семантической мотивированности. Вслед за А. К. Матвеевым [22] мы полагаем, что необходимо пополнять приемы и частные методики при этимологизации топонима, которые должны быть основаны на использовании принципа семантической мотивированности, учете системности топонимов и возможности их моделирования. А. К. Матвеев пишет, что трудности, встречающиеся при использовании принципа семантической мотивированности, могут быть обусловлены как интралингвистическими, там и экстралингвистическими факторами, порождающими частные особенности номинации, которые и определяют всю сложность данной топонимической системы [22, с. 199].

Принцип семантической мотивированности [1] представляет собой один из актуальных принципов в топонимических изысканиях. Важнейшим правилом при номинации географического объекта является правило семантически мотивированного выбора именования, отражающего, прежде всего, физико-географические особенности объекта. Иногда в названии отражаются моменты восприятия человеком географического объекта, иногда в имя вкладывается иной смысл, связанный с религиозными, культурными, идеологическими и иными установками номинанта.

По мнению О. И. Блиновой, разные типы мотивированности слов возникали в такой последовательности: сначала – фонетический тип, потом – семантический, затем – морфологический, которые явились следствием тенденции к мотивированности языкового знака [1, с. 89].

В отношении морфологических перестроек топонимов, когда к детерминанту приклеивается аффиксальное приращение, семантически востребованное в языке-приемнике, как, например, *-тай/-той/-туй* в бурятском или *-инск/-ово/-вка* и пр. в русском языках, можно говорить об их условной вторичности. Отмечено, что «семантическая мотивировка, скорее всего, возникла раньше морфологической, вместе с осознанием значения, т. е. с формированием его понятийного ядра. Этот тип мотивированности порождает полисемию, эффективно способствуя развитию семантики и обеспечивая семантическую жизнеспособность новых значений; кроме того, он систематизирует, упорядочивает семантическую систему языка» [18].

Не следует забывать и о таком актуальном явлении для топонимики вообще, как межъязыковая омонимия, которая наряду с вышеописанными факторами также способствует возникновению ложных этимологий. По мнению Ф. де Соссюра, наиболее частым фактором при перестройке слов, а затем и их значений, является фактор фонетических преобразований, не только видоизменяющих звуковые оболочки слов, но и уничтожающих при этом базу для фонетического сближения слова с исходной лексемой.

Изучение архивных топонимов любопытно уже тем, что, несмотря на всякого рода морфологические и лексические искажения, присутствующие в документе, возможно восстановить первоначальный лексический, а также семантический облик названия. Мы говорим о преждевременности отнесения топонимов типа Олон-Шибирь к собственно бурятским, т. к. первая часть этих названий происходит от эвенского *олэн* ‘лощина; теснина’, но не от бурятского *олон* ‘многий; много; множество’.

Распространенные случаи межъязыковой омонимии в топонимике становятся основой для появления переосмысленных топонимов. Потому невозможно трактовать название Олаганта < Улаганта (бур.) как ‘с кислицей’, более вероятно значение ойконима как ‘лощина; теснина’, т. е. местность, представляющая собой лощинное место, узкий распад, падь или низменность.

Лексическое и семантическое совпадение апеллятивной лексики терминологического характера разных языков, но одной алтайской языковой семьи может служить свидетельством трансферентно-интерферентных явлений при диахронной контактологии языков.

На территории Республики Бурятия и Восточного Забайкалья многочисленны названия типа Тарбагатай, которые принято трактовать от бурятского апеллятива *тарбаган* ‘тарбаган’ + бур. *-тай* ‘с чем-то’. Однако это переосмысленное название посредством бурятского языка по причине близости звукового облика лексемы. Более объективной представляется версия от эвенского апеллятива *тээрэб* ‘гладкое, ровное место’ + бур. *-тай* ‘с чем-то’, чем ‘место с тарбаганами’, например. В эвенском *тээрэб* ‘гладкое, ровное ме-

сто' вследствие деэтимологизации, т. е. утраты семантического значения топонима уже средствами бурятского языка, в структуре онима могла произойти перестройка, когда из *тээрэб* образовалось *тарбага-*, добавилось *-тэ* (< *тай*) только по причине переосмысления и звукового подобия бурятскому апеллятивному *тарбаган*.

Вследствие переосмысления названий под влиянием норм принимающего языка изменяется не только внешняя, звуковая оболочка топонима, но и его внутренняя, семантическая сторона. И наличие, к примеру, весьма хорошо сохранившего свою внешнюю форму, однако утратившего при этом свое значение топонима Тэрэбхэн (село, река) служит доказательством возможности эвенского начала в названиях типа Тарбагатай. Тем более что местность расположения села Тэрэбхэн, по которой протекает одноименная речка – приток реки Хилок – это действительно ровное, гладкое место, окруженное лесами и поймой реки Хилок.

Отмечено, что процессы переосмысления, или, по-другому, деэтимологизации – разрушения этимологических связей, – возникают именно в топонимии [23]. Этот лингвистический процесс появляется в силу причин разного рода, как собственно лингвистических, так и экстралингвистических. Естественно, чаще всего деэтимологизируются те названия, основы которых относятся к совершенно другому языку, а потому никоим образом не соотносятся ни с одной из лексем повседневной речи пользователя топонима.

Происходит перестройка формальной ткани топонима, когда этноязыковым сознанием подыскивается похожее или созвучное слово, которое в итоге и становится именно тем условным детерминантом, значение которого и способствует появлению так называемой народной этимологии.

При этом топонимисту следует помнить и о том, что переосмысление – не единственный и далеко не основной тип адаптации. Топонимы могут изменяться и без переосмысления, и формы этих изменений как формально, так и содержательно могут быть разнообразны. Порой переосмысления носят чисто окказиональный, т. е. случайный, характер.

В. А. Никонов замечает, что «бесчисленные переосмысления – не просто случайные причуды речи. Все они продиктованы стремлением вернуть топониму этимологическое значение, хотя бы и бессмысленное для него» [23]. Видимо, только этим и продиктована этимология наименований, имеющих значение 'с тарбаганами', 'с кислицей или костяником'.

Резюме. Особую значимость в данном направлении приобретает методика исследования топонимического субстрата, приспособленного под нормы языка-приемника. Выяснилось, что сугубо бурятские на первый взгляд топонимы, которые к тому же легко объясняются из средств бурятского как языка-приемника, на деле представляют собой субстрат. И также огромна роль теоретических установок топонимики как науки: учет принципа семантической мотивированности, фактора межъязыковой омонимии, морфологических перестроек, принципа топонимической системности, а также иных лингвистических и экстралингвистических факторов, искажающих формальную и семантическую ткань субстратного топонима.

Таким образом, данный подход актуален и для изучения семантических сдвигов восточнозabayкальских топонимов, в частности архивных ойконимов Хоринской Степной думы. Этот подход позволил проследить развитие значения топонимов, выявить случаи семантических сдвигов, сопровождающихся фонетическими, морфологическими, фонетико-морфологическими преобразованиями, случаями переосмысления и замены мотивировочного признака.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова О. И. Явление мотивации слов: лексикологический аспект. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Либриком, 2010. – 208 с.
2. Бурят-монгольско-русский словарь / сост. К. М. Черемисов ; под ред. Ц. Б. Цыдендамбаева. – М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1951. – 852 с.
3. Воробьева И. А. К вопросу о топонимических кальках // Языки и топонимия. Вып. 1. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1976. – С. 178–183.
4. Воробьева И. А. Некоторые замечания о русской адаптации иноязычных гидронимов Сибири в XVII веке // Ученые записки Томского государственного университета. Вопросы лингвистики. – 1966. – № 59. – С. 102–105.
5. Воробьева И. А. Новые русские гидронимические модели: по материалам гидронимии Восточной Сибири // Вопросы языкознания и диалектологии Сибири. – 1996. – Вып. 1. – С. 55–62.
6. Воробьева И. А. О некоторых типологических чертах русской гидронимии бассейна Средней Оби // Вопросы ономастики. – 1974. – № 8–9. – С. 15–24.
7. Воробьева И. А. О словообразовательном анализе славянских топонимов // Вопросы русского языка и его говоров. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1968. – С. 76–83.
8. Воробьева И. А. Русская адаптация топонимов аборигенных народов Западной Сибири // Происхождение аборигенов Сибири и их языков. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1973. – С. 127–129.
9. Воробьева И. А. Русская топонимия средней части бассейна Оби. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1973. – 247 с.
10. Гриценко К. Ф. Итоги и задачи изучения топонимии Сибири // Вопросы ономастики. – 1974. – № 7. – С. 19–34.
11. Дамешек Л. М., Жалсанова Б. Ц., Курас Л. В. История органов местного самоуправления бурят в XIX – начале XX в. / отв. ред. Б. В. Базаров. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2013. – 503 с.
12. Дульзон А. П. Вопросы этимологического анализа русских топонимов субстратного происхождения // Вопросы языкознания. – 1959. – № 4. – С. 35–46.
13. Дульзон А. П. Дорусское население Западной Сибири // Вопросы истории Сибири и Дальнего Востока. – Новосибирск, 1981. – С. 361–371.
14. Дульзон А. П. Древние смены народов на территории Томской области по данным топонимии // Ученые записки Томского государственного педагогического института. – 1950. – Т. 6. – С. 175–187.
15. Дульзон А. П. Опыт этнической привязки топонимов субстратного происхождения // Ученые записки Томского государственного университета. – 1969. – № 75, вып. 2. – С. 3–5.
16. Жамсаранова Р. Г. Ойконимы Хоринской Степной думы. – Чита : ЗабГУ, 2017. – 274 с.
17. Жамсаранова Р. Г., Шулунова Л. В. Топонимия Восточного Забайкалья. – Чита : ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского, 2003. – 128 с.
18. Журавлев В. К. Внешние и внутренние факторы языковой эволюции. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 336 с.
19. Ковалева Н. Б. К вопросу о принципах номинации в топонимике (на материале географических названий бассейна р. Ини) // Вопросы топонимии. Вып. 5 / отв. ред. А. К. Матвеев. – Свердловск : УрГУ, 1971. – С. 133–136.
20. Ковалева Н. Б. О семантическом переосмыслении топонимов // Ономастика Поволжья. – Вып. 2. – Горький : Б. и., 1971. – С. 131–137.
21. Ковалева Н. Б. Русская топонимия бассейна реки Ини (семантический анализ) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Томск, 1972. – 20 с.
22. Матвеев А. К. Значение принципа семантической мотивированности для этимологизации субстратных топонимов // Этимология : материалы Международного симпозиума. – М., 1969. – С. 192–200.
23. Никонов В. А. Введение в топонимику. – Изд. 2-е. – М. : Изд-во ЛКИ, 2011. – 184 с.
24. Рассадин В. И. Очерки по исторической фонетике бурятского языка. – М. : Наука, 1982. – 199 с.
25. Шагдурова И. Н. Степные конторы – органы самоуправления бурят в период Российской империи // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 7. – С. 20–24.

ИСТОЧНИКИ И МАТЕРИАЛЫ

1. Государственный архив Забайкальского края (ГАЗК). Ф. 19, оп. 1, д. 86.

UDC 811.512.31'373.21(1-925.16)

R. G. Zhamsaranova

SEMANTICALLY TRANSFORMED SUBSTRATE TOPONYMY OF EASTERN TRANSBAIKALIA

Transbaikal State University, Chita, Russia

Abstract. The article deals with the problem of semantic transformations in the system of the regional toponymy of Eastern Transbaikalia. Scientifically investigated resource of the archive document of Khorinsk Steppe Duma of 1897, where more than 590 settlement names are collected, illustrates the process of semantic transformations of substrate toponyms according to the norms of the Buryat language as one of the Mongol languages. Linguistic adaptation of substrate place-names to the norms of accepting language is not thoroughly investigated.

Keywords: *semantic transformation of toponymic substrate, Eastern Transbaikalia, Mongol languages, Khorinsk Steppe Duma, settlement names of Uluses, pseudo-semanticization.*

REFERENCES

1. *Blinova O. I.* Javlenie motivacii slov: leksikologicheskij aspekt. – Izd. 2-e, ispr. i dop. – M. : Librikom, 2010. – 208 s.
2. *Burjat-mongol'sko-russkij slovar'* / sost. K. M. Cheremisov ; pod red. C. B. Cydendambaeva. – M. : Gos. izd-vo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1951. – 852 s.
3. *Vorob'eva I. A.* K voprosu o toponimicheskikh kal'kah // Jazyki i toponimija. Vyp. 1. – Tomsk : Izd-vo Tomskogo un-ta, 1976. – S. 178–183.
4. *Vorob'eva I. A.* Nekotorye zamechanija o russkoj adaptacii inojazychnyh gidronimov Sibiri v XVII veke // Uchenye zapiski Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Voprosy lingvistiki. – 1966. – № 59. – S. 102–105.
5. *Vorob'eva I. A.* Novye russkie gidronimicheskie modeli: po materialam gidronimii Vostochnoj Sibiri // Voprosy jazykoznanija i dialektologii Sibiri. – 1996. – Vyp. 1. – S. 55–62.
6. *Vorob'eva I. A.* O nekotoryh tipologicheskikh chertah russkoj gidronimiki bassejna Srednej Obi // Voprosy onomastiki. – 1974. – № 8–9. – S. 15–24.
7. *Vorob'eva I. A.* O slovoobrazovatel'nom analize slavjanskikh toponimov // Voprosy russkogo jazyka i ego govorov. – Tomsk : Izd-vo Tomskogo un-ta, 1968. – S. 76–83.
8. *Vorob'eva I. A.* Russkaja adaptacija toponimov aborigennyh narodov Zapadnoj Sibiri // Proishozhdenie aborigenov Sibiri i ih jazykov. – Tomsk : Izd-vo Tomskogo un-ta, 1973. – S. 127–129.
9. *Vorob'eva I. A.* Russkaja toponimija srednej chasti bassejna Obi. – Tomsk : Izd-vo Tomskogo un-ta, 1973. – 247 s.
10. *Gricenko K. F.* Itogi i zadachi izuchenija toponimiki Sibiri // Voprosy onomastiki. – 1974. – № 7. – S. 19–34.
11. *Dameshek L. M., Zhalsanova B. C., Kuras L. V.* Istorija organov mestnogo samoupravlenija burjat v XIX – nachale XX v. / otv. red. B. V. Bazarov. – Irkutsk : Izd-vo IGU, 2013. – 503 s.
12. *Dul'zon A. P.* Voprosy jetimologicheskogo analiza russkikh toponimov substratnogo proishozhdenija // Voprosy jazykoznanija. – 1959. – № 4. – S. 35–46.

© Zhamsaranova R. G., 2018

Zhamsaranova, Raisa Gangybalovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Chinese Language, Transbaikal State University, Chita, Russia; e-mail: rebecca_zab@mail.ru

The article was contributed on December 29, 2017

13. *Dul'zon A. P.* Dorusskoe naselenie Zapadnoj Sibiri // *Voprosy istorii Sibiri i Dalnego Vostoka*. – Novosibirsk, 1981. – S. 361–371.
14. *Dul'zon A. P.* Drevnie smeny narodov na territorii Tomskoj oblasti po dannym toponimiki // *Uchenye zapiski Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. – 1950. – T. 6. – S. 175–187.
15. *Dul'zon A. P.* Opyt jetnicheskoy privjazki toponimov substratnogo proishozhdenija // *Uchenye zapiski Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 1969. – № 75, vyp. 2. – S. 3–5.
16. *Zhamsaranova R. G.* Ojkonimy Horinskoj Stepnoj dумы. – Chita : ZabGU, 2017. – 274 s.
17. *Zhamsaranova R. G., Shulunova L. V.* Toponimija Vostochnogo Zabajkal'ja. – Chita : ZabGGPU im. N. G. Chernyshevskogo, 2003. – 128 s.
18. *Zhuravlev V. K.* Vneshnie i vnutrennie faktory jazykovoj jevoljucii. – M. : Editorial URSS, 2004. – 336 s.
19. *Kovaleva N. B.* K voprosu o principah nominacii v toponimike (na materiale geograficheskikh nazvanij bassejna r. Ini) // *Voprosy toponomastiki*. Vyp. 5 / otv. red. A. K. Matveev. – Sverdlovsk : UrGU, 1971. – S. 133–136.
20. *Kovaleva N. B.* O semanticheskom pereosmyslenii toponimov // *Onomastika Povolzh'ja*. – Vyp. 2. – Gor'kij : B. i., 1971. – C. 131–137.
21. *Kovaleva N. B.* Russkaja toponimija bassejna reki Ini (semanticheskij analiz) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Tomsk, 1972. – 20 s.
22. *Matveev A. K.* Znachenie principa semanticheskoy motivirovannosti dlja jetimologizacii substratnyh toponimov // *Jetimologija : materialy Mezhdunarodnogo simpoziuma*. – M., 1969. – S. 192–200.
23. *Nikonov V. A.* Vvedenie v toponimiku. – Izd. 2-e. – M. : Izd-vo LKI, 2011. – 184 s.
24. *Rassadin V. I.* Oчерки po istoricheskoy fonetike burjatskogo jazyka. – M. : Nauka, 1982. – 199 s.
25. *Shagdurova I. N.* Stepnye kontory – organy samoupravlenija burjat v period Rossijskoj imperii // *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2011. – № 7. – S. 20–24.

SOURCES AND MATERIALS

1. Gosudarstvennyj arhiv Zabajkalskogo kraya (GAZK). F. 19, op. 1, d. 86.

УДК 811.161.1'373.72+811.512.111'373.72

С. Л. Михеева

УСТОЙЧИВОЕ СРАВНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО КАТЕГОРИЗАЦИИ ЗНАНИЙ О МИРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКОВ)

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты когнитивного подхода к анализу устойчивых сравнительных оборотов. Такие сочетания являются средством вербализации операции сопоставления, которая лежит в основе классификационной деятельности мышления человека. Кроме того, в устойчивых компаративных оборотах фиксируется эталонная система того или иного народа. Объектом сравнения становятся факты и явления, оказывающиеся в фокусе внимания: сам человек, включая его внешний облик и интеллектуально-духовные качества, его отношение к работе, поведение в быту и по отношению к другому человеку, реакция на внешние воздействия и т. п. Материал исследования может быть использован при составлении словарных статей к устойчивым компаративным оборотам двуязычного фразеологического словаря русских и чувашских сравнений.

Ключевые слова: *фразеология, языковая картина мира, устойчивое сравнение, эталонный образ, категоризация, русский язык, чувашский язык.*

Актуальность исследуемой проблемы. Когнитивная лингвистика как одно из актуальных направлений современного языкознания позволяет подходить к анализу языковых явлений с нетривиального ракурса. Традиционно рассматриваемые в рамках фразеологии и фразеографии устойчивые сравнительные обороты могут быть представлены не только как лексические единицы сверхсловного уровня организации, обладающие набором соответствующих лексико-семантических признаков, но и как один из способов категоризации и систематизации представлений человека о мире, его устройстве и своем месте в нем. Исследования, связанные с систематизацией именно устойчивых сравнений того или иного языка, равно как и имеющие сопоставительный характер, представляют особый интерес, с одной стороны, с точки зрения собственно лексико-фразеологических отношений внутри этой части языковой системы, с другой – с точки зрения перспектив развития лингвокультурологии, направленной на решение глобального вопроса о соотношении и взаимопроникновении явлений языка и культурных концептов и их взаимовлиянии.

Материал и методика исследований. Работа строится на анализе чувашских и русских оборотов, представленных в базовой части материала для учебного словаря русских и чувашских устойчивых сравнений. Сходство и отличие картин мира, представленных этими двумя типологически различными, но весьма близкими с точки зрения исто-

© Михеева С. Л., 2018

Михеева Светлана Львовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: mikhsveta@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 27.11.2017

рико-культурного развития языками, находят свое прямое отражение и в устойчивых сравнительных оборотах. Поскольку это представляет интерес и должно быть учтено при составлении словарных статей, в основу исследования положены синхронно-описательный и идеографический методы. В некоторых случаях, если это связано с полнотой понимания смысла выражения, приводятся историко-культурные справки.

Результаты исследований и их обсуждение. Сравнение – один из магистральных путей освоения человеческим мышлением информации о мире как в глобальном масштабе, так и в частных его проявлениях. Суть сравнения как такового заключается в операции сопоставления как минимум двух явлений, в результате которого определяется наличие либо сходства, либо различия между ними. Результат такой операции – фиксация обнаруженного сходства или различия – вербализуется особыми, в большинстве своем специфическими языковыми средствами, предназначенными и используемыми в типовых конструкциях с семантикой сравнения, например, от развернутого сложноподчиненного предложения с придаточным сравнительным до устойчивого сравнительного оборота [2], [10].

Устойчивые сравнения (УС), представляющие собой особый тип воспроизводимых языковых единиц, формируют соответственно особый, существенный пласт фразеологии национальных языков. Общими свойствами УС в разных языках являются формульность, устойчивость состава и семантики. Система УС того или иного языка позволяет выявить систему ценностей народа – носителя этого языка, а также получить представление о «шкалах измерений» этих ценностей, поскольку устойчивый сравнительный оборот всегда предполагает опору на эталонность образа сравнения, например, *петь как соловей – шайнкърч нек юрла* ‘петь как скворец’. Эталоном красивого пения в этих УС оказываются разные певчие птицы, что естественным образом объясняется разницей в мировосприятии и, соответственно, в культурно-историческом фоне.

Сопоставительному анализу русских и чувашских фразеологизмов, куда включаются как особый пласт и УС, посвящен целый ряд работ, в которых рассматриваются структурно-семантические особенности этих единиц, обусловленные типологическими различиями между языками [1], [4], [7], [8], [11]; семантические аспекты эквивалентности/безэквивалентности УС [3], [12], [13], [14]; особенности УС, содержащих в своем составе определенный компонент – соматизм [14], [15], орнитоним [9], зооним [5] и т. п.

Важным, на наш взгляд, аспектом сопоставительного анализа УС является также обращение к пропозитивной установке, лежащей в основе создания или появления устойчивого оборота. Этот аспект становится особо значимым при построении словарной статьи к тому или иному УС, поскольку представление поясняющей информации должно содержать в своем составе необходимый и достаточный для понимания смысла выражения объем материала, включая иллюстрации. При построении словаря сопоставительного типа дополнительный комментарий должен привлекаться в следующих случаях: 1) при пояснении к УС с приблизительно схожим значением; 2) при пояснении к безэквивалентным УС; 3) при пояснении к УС диалектного происхождения. Подобные комментарии позволяют эксплицировать дополнительные коннотативные компоненты смысла УС, а также определить его стилистическую окрашенность.

Значимое место в создании сравнения занимает цветовая символика. Базовая цветовая гамма – перечисление цветов спектра – в русском языке представлена рядом соответствующих прилагательных (*красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый*), к которым добавляются *белый, черный* – крайние области за пределами спектра – и довольно большое количество цветообозначений, определяющих оттенки како-

го-либо из основных цветов (*алый, багряный* и т. п.); многие из них образованы от названий предметов – носителей того или иного оттенка цвета (*бирюзовый, фисташковый* и т. п.). При изобилии лексем, обозначающих цвета, не все из них входят в состав УС. Такой «привилегии» удостоиваются цвета, с одной стороны, наиболее обиходные, с другой – наиболее значимые в жизнедеятельности человека и поэтому получившие символическое наполнение. Это *красный (как рак, мак)*; *белый (как снег, смерть, полотно)*; *черный (как деготь, сажа, черт/чертенок)* и т. д.

В чувашском языке состав цветообозначений отличается от русского, совпадая, в общем, в основе: *хёрлĕ* ‘красный’, *сарă* ‘желтый’, *симĕс* ‘зеленый’, *кавак* (может быть и ‘синий’, и ‘голубой’). Отсутствуют специальные лексемы для обозначения оранжевого (может быть передано составным описанием *сарă хёрлĕ / сарăрах хёрлĕ* – ‘желто-красный’), фиолетового (может передаваться через отсылку к существительному – носителю этого цвета: *сирень тĕслĕ* – ‘цвета сирени’). Как и в русском, добавляются *хура* ‘черный’, *шурă* ‘белый’, *хăмăр* ‘коричневый’, *сарă* ‘серый’. Оттенки цветов обозначаются разными способами в зависимости от интенсивности цвета: яркость, густота передаются удвоением основы (*хĕп-хёрлĕ, хуп-хура, сап-сарă* и т. п.); бледность, смешанные оттенки передаются описательными конструкциями (*шуранка сарă* – ‘бледно-желтый’, *хура-симĕс* – ‘темно-зеленый’ и т. п.). В составе чувашских УС наиболее частотны *хёрлĕ* ‘красный’ в сочетаниях *рак пек / мăкăнь пек* ‘как рак/мак’; *сарă* ‘желтый’ – *хĕвел пек* ‘как солнце’, *çăмартă сарри пек* ‘как яичный желток’; *шурă* ‘белый’ – *юр пек* ‘как снег’, *сахăр пек* ‘как сахар’; *хура* ‘черный’ – *тикĕт пек* ‘как деготь’, *хăрăм пек* ‘как сажа’.

Включение в словарь УС с компонентом – названием цвета, таким образом, не требует дополнительных комментариев, поскольку в основе своей картина мира русского и чувашского языков в этой зоне совпадает. Следует здесь отметить особое отношение в чувашской культуре к желтому цвету: это цвет солнца и, как следствие, эталон красоты – *сарă хĕр* – дословно ‘желтая девушка’.

В фокусе внимания в УС также оказываются образы сравнения – названия животных и растений. Здесь можно наблюдать большое количество совпадений для русского и чувашского языков и, как следствие, семантическое и структурное тождество оборотов. Объясняется это общностью климатической зоны жизнедеятельности народов и схожими вследствие этого способами ведения домашнего хозяйства, а также одинаковыми традиционными промыслами и сезонными занятиями: это земледельческий труд, охота, рыболовство, сбор грибов и ягод и т. п.

Круг домашних животных и птиц – эталонных образов УС – это *корова (ёне), бык (вăкăр), овца (сурăх), баран (така), коза (качака), козел (качака таки), лошадь (лаша), кошка (кушак), собака (йытă), курица (чăх), петух (автан), утка (кавакал), индюк (кăркка), гусь (хур)* и др. Взаимодействие и взаимопроникновение культур привели и в русский, и в чувашский языки устойчивые обороты, где эталонным образом являются нетрадиционные для средней климатической зоны животные: *верблюд (тĕве), осел, ишак (ашак), мул, вол*. За каждым из этих названий стоит система образов, восходящих к фольклору и сформированных на основе наблюдений за поведением, характером и повадками животных, обитающих рядом с человеком: корова, несмотря на исключительную роль кормилицы, становится символическим образом неуклюжести (*идти/шагать как корова [по льду] – ёне пек ут*); с лошастью, ишаком, мулом, волем ассоциируется представление о тяжелом труде (*работать как лошадь/ишак/мул/вол – лаша/ашак/вăкăр пек ёçле*); овца – эталон глупости (*глупый как овца – ухмах/анранă сурăх пек*).

Вместе с тем также отметим существование безэквивалентных чувашских УС, где образ эталонного животного существенно отличается приписываемыми ему качествами. Приведем пример: *кёрт йытти пек* (букв. ‘как сугробная собака’) ‘жить полудикой жизнью; носиться, не находя себе места и покоя’. Как уже отмечалось, в подобных случаях словарная статья должна содержать поясняющий комментарий. *Кёрт йытти* – так называют собак – кобелей, которые ранней весной, пока еще лежит снег, сбиваются в стаи и бегают по округе – «по сугробам», превращаясь в полудиких животных, не всегда подчиняющихся человеку и поэтому представляющих опасность для него.

Сопоставление группы названий диких животных и птиц, входящих в состав УС в русском и чувашском, также обнаруживает большую область сходства. Примечательно, что не все абсолютно названия-зоонимы встречаются в составе сравнительных оборотов. Избирательное отношение к ним может быть объяснено привычностью, степенью частотности общения человека и животного. Это может быть традиционный объект охоты – обитатель лесной зоны средней полосы: *волк (кашкър)*, *заяц (мулкач)*, *медведь (упа)*, *лиса (тилё)*. Как и в случае с домашними животными, каждый из названных зверей олицетворяет то или иное качество, переносимое затем на человека. УС закрепляет устойчивый образ, восходящий также к фольклорным основам: волк – голодный и жадный (*голодный как волк – высь кашкър пек*); заяц – трусливый (*трусливый как заяц / храбрый как заяц* – в ироничном смысле – *мулкач пек хăравсă*); медведь – сильный, неуклюжий, громкоголосый (*плясать как медведь – упа пек ташила*); лиса – хитрая (*хитрый как лиса – тилё пек чее*). Приведенные иллюстрации представляют собой тождественные по структуре и по смыслу УС. Дополнительные комментарии появляются при анализе УС чувашского языка, где названные животные могут входить и в положительную шкалу ценностей. *Кашкър пек* – с одной – это олицетворение ненасытности, злобы, часто используется как обозначение врага, грабителя, с другой – это олицетворение силы, крепости, здоровья. *Мулкач* ‘заяц’ может быть не только трусом, но и воров, вороватым – *вăрă мулкач пек (как ворующий/вороватый заяц)*.

Образом для сравнения служат также названия растений, насекомых, природных явлений, предметов быта, фольклорных персонажей. Здесь можно наблюдать существенные различия. Не распространены в чувашском языке сравнительные обороты, в состав которых входят – как, например, в русском и других славянских языках – имена библейских персонажей, что имеет объяснение с исторической точки зрения. До середины XVII в. христианизация чувашей-язычников, тем более не имевших собственной устойчивой письменности, не носила массового характера. Принудительное обращение в православие, приведшее к номинальному увеличению чувашей-христиан, не затронуло духовных основ народа. Священные Писания, переведенные на чувашский язык достаточно поздно (полный перевод Библии на чувашский язык, выполненный большим авторским коллективом (выпускающий редактор Е. Н. Лисина), увидел свет лишь в 2010 г., хотя отдельные книги выпускались начиная уже с 1820 г.), все еще остаются неосвоенной духовно-интеллектуальной территорией для большей части чувашскоязычного населения.

Обратимся далее к рассмотрению второго структурного компонента УС – основа сравнения, которое соотносится с эталонным образом. Его анализ позволяет констатировать, какие свойства, признаки, действия подвергаются операции сопоставления. Казалось бы, сравнение можно использовать применительно к любому слову. Однако, как было отмечено выше на примере цветковых прилагательных, сравнивается не все подряд – это во-первых. Во-вторых, не все, что сравнивается, входит в состав именно устойчивого – фразеологизированного – сравнительного оборота.

На основе анализа чувашскоязычного материала можно сделать некоторые предварительные предположения об объектах (в самом широком смысле) сравнения в составе УС. Они, естественно, требуют детальной разработки и проверки. В данной работе могут быть намечены направления дальнейших изысканий в этой области.

Естественно предположить, что сравнению будут подвергаться вещи, явления, качества, в каком-либо отношении особо значимые для человека. В этом проявляется – или реализуется, вербализуется, эксплицируется – ценностное в основе своей отношение человека к миру, включая самого себя. На первом месте следует расположить то, что связано непосредственно с человеком, – это его внешность, физический облик и внутренний мир (характер, качества, способности, добродетели и пороки): *юмахри пек илемлӗхитре* ‘красивый как в сказке’; *атӑмнӑй бомба пек тискер* (заимствовано из русского) ‘страшный как атомная бомба’; *вӑкӑр пек вӑйлӑ* – ‘сильный как бык’; *упа пек ташла* – ‘плясать как медведь’ (неуклюже); *евчӗ пек тыттар* – ‘обманывать / вводить в заблуждение как сваха’; *еврей пек чее* – ‘хитрый как еврей’; *салакайӑк пек канӑсӑр* – ‘беспокойный как воробей’; *хӑнкӑла пек янтта юратать* – ‘как клоп любит все готовое’ (жить на готовеньком). Систематизация материала с этих позиций может быть положена в основу тематического построения словаря сопоставительного типа.

Большой массив устойчивых оборотов посвящен представлению сферы человеческих отношений: любви, дружбе, неприязни. Например: *кушакпа йытӑ пек тусӑ* – ‘дружить как кошка с собакой’; *куш умӗнче сар су пек, кут хысӗнче тимӗр пек* – ‘перед глазами как желтое (сливочное) масло, сзади (за глазами) как железо’ (о двуличном человеке); *ватта курсан ватӑ пек, ҫамрӑкпа ҫамрӑк пек* – ‘со старым как старым, с молодым как молодой’.

Объектом сравнения становятся действия человека, связанные прежде всего с поведением в быту, с отношением к работе: *упа пек пӗччен пурӑн* – ‘жить одному как медведь’; *ӑман пек авкаланать* – ‘извиваться как дождевой червь’; *вӗри пӑтӑ ҫине лекнӗ шӑна пек* – ‘как муха, попавшая на горячую кашу’ (о человеке, не находящем себе места от сильного беспокойства); *пӑван пек ҫыпӑҫать* – ‘приставать как овод/слепень’; *пиҫен пек силленсе тӑрат* – ‘стоит, шатаясь как татарник’ (о пьяном человеке); *хут ҫыру пек тӗрӗ тӑвать* – ‘вышивает как письмо на бумаге’ (очень аккуратно, красиво) (см., например, об использовании сравнительных оборотов в описаниях пищевого поведения человека [5, с. 11], [6, с. 28–29]).

В фокусе внимания оказываются также внешние воздействия, как правило, определяемые через восприятие – зрительное, слуховое и т. п. Выше уже отмечались некоторые особенности включения в состав УС цветowych прилагательных. Выбор того или иного цвета обуславливается, видимо, цветовой символикой, сакральными смыслами цветов, восходящими к мифологической, фольклорной, языческой и религиозной основе.

Чувственное восприятие в УС обозначается через эталонный образ сравнения – источник звука, запаха, тактильного ощущения, вкуса, упомянутого уже цвета. Устойчивый оборот фиксирует отклонение от нормального, обычного положения дел: звук, например, или слишком громкий, или слишком тихий; запах слишком сильный; тактильное ощущение, вкус – слишком интенсивные (другой полюс – слабое проявление ощущения – в этих случаях не всегда актуален). Например: *чиркӗ чанӗ пек янӑрат* – ‘звенит как церковный колокол’ (о человеке, который много и очень громко говорит); *арҫури пек кӑшкӑр/ҫухӑр* – ‘кричать как леший’ (очень громко); *шапа пек ахӑр* – ‘хохотать как лягушка’ (очень громко, не стесняясь); *чун татӑлас пек йӗр* – ‘плакать так (громко, сильно), как будто душа вот-вот порвется’; *пӑшӑл-пӑшӑл пӑтти пек* – ‘как шепчущая каша’ (о тихом звуке); *вӗлтрен пек пӗҫерет* – ‘жжет как крапива’; *армути пек йӗҫӗ* – ‘горький как полынь’.

Еще один важный объект сравнения – количество в собственно количественном значении и с точки зрения параметров, которые так или иначе предполагают измерение (размер, высота, глубина и т. п.) [13]: *ка́ткă нек халăх* – ‘народу как муравьев’ (много); *пăтă нек сұм* – ‘сорняков как каши’ (т. е. все густо заросло); *упа сурчăкĕ нек сұмăр* – ‘дождь как медвежья слюна’ (очень редкий); *витререн/чĕресрен тăкнă нек сұмăр* – ‘дождь как вылили из ведра/плетенки’; *алли алтăр нек* – ‘руки как большой ковш’; *алли пуканенни нек* – ‘руки как у куклы’ (маленькие).

Частично представленные здесь тематические группы УС далеко не исчерпывают весь спектр осваиваемых человеком через систему подобных оборотов областей деятельности и способов взаимодействия с окружающим миром. С другой стороны, обозначенные тематические области могут быть конкретизированы с точки зрения оттенков значения, смысла УС и представлены как подтемы внутри одной такой области. Например, тема «человеческие отношения» представлена в рубриках «любовь», «дружба», «неприязнь», «симпатия» и т. п.; «внешний вид человека» – «лицо», «глаза», «руки» и т. п. – по названиям частей тела.

Резюме. Операция сравнения – один из основных способов, используемых человеком для определения места какого-либо явления, его свойств на основе сходства или различия при сопоставлении с уже известными и определенными явлениями и свойствами. В языковой системе закреплены специализированные формальные средства, с помощью которых эти процессы становятся явными. Особую значимость в этом отношении имеют устойчивые сравнительные обороты, анализ которых делает наиболее полным представление о картине мира и тех ценностях, которые закреплены в том или ином языке и носят национально-специфичный характер. Важным, таким образом, представляется систематизация подобного материала в словарях, построенных на идеографической основе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова А. Г.* Фразеологические единицы с компонентами-соматизмами в разноструктурных языках: на материале русского и чувашского языков : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Чебоксары, 2005. – 181 с.
2. *Бартон В. И.* Сравнение как средство познания. – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – 128 с.
3. *Беляева З. М., Кузнецова И. В.* Изучение в чувашской аудитории русских устойчивых сравнений с компонентом – представителем фауны // Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Вестник факультета русского языка и литературы Университета китайской культуры. – 2006. – Вып. 9. – С. 309–317.
4. *Гришяева З. В.* Сравнительная конструкция в чувашском и русском языках : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.06. – Чебоксары, 1996. – 195 с.
5. *Димитриева О. А.* Глаголы характеризованных способов действия с семантикой «есть» и «пить» в русской языковой картине мира : автореф. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Казань, 2016. – 22 с.
6. *Димитриева О. А.* Норма и результат приема пищи: глаголы *наестся* и *объесться* // Научный диалог. – 2016. – № 2(50). – С. 21–35.
7. *Кузнецова И. В., Волкова А. Г.* Устойчивые сравнения с компонентом-анимализмом в русском и чувашском языках // Оптимизация преподавания учебных дисциплин в условиях вариативности начального школьного образования. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. гос. пед. ун-та, 2004. – С. 60–66.
8. *Кузнецова И. В., Лукина М. Р.* Русские и чувашские устойчивые сравнения в сопоставительном аспекте // Устойчивые сравнения в системе фразеологии. – СПб. ; Грайфсвальд : Ernst Moritz Arndt Universität, 2016. – С. 190–197.
9. *Кузнецова И. В., Петрова С. Ю.* Сопоставительный анализ русских и чувашских устойчивых сравнений // Ўлы Дала : II гуманитарлық ғылыми форумның материалдары (бірінші бөлім). – Астана, 2017. – С. 589–595.
10. *Кузнецова И. В., Хрусталева И. В.* Русские и чувашские устойчивые сравнения с компонентом-орнитонимом // Фразеологические чтения памяти профессора Валентины Андреевны Лебединской : сборник научных статей. – Курган, 2011. – С. 186–189.

11. Малых Л. М. Логико-гносеологический и когнитивный подходы к изучению категории сравнения в лингвистике // Вестник Удмуртского университета. – 2012. – Вып. 2. – С. 83–91.
12. Михеева С. Л. Устойчивые сравнительные обороты с компонентом-причастием в чувашском и русском языках // Ылы Дала : II гуманитарлык ғылыми форумының материалдары (бірінші бөлім). – Астана, 2017. – С. 636–643.
13. Орлова В. И. Спецкурс по русской фразеологии в условиях двуязычия. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 1977. – 120 с.
14. Степанова А. В. Лексические средства выражения количества в русском, чувашском и английском языках // Вестник Чувашского университета. – 2007. – № 3. – С. 208–217.
15. Якимова Н. И. Межъязыковые соответствия соматических фразеологизмов чувашского, татарского, башкирского и турецкого языков // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 1(69), ч. 1. – С. 221–224.

UDC 811.161.1'373.72+811.512.111'373.72

S. L. Mikheeva

FIXED SIMILE AS A MEANS OF CATEGORIZATION OF KNOWLEDGE ABOUT THE WORLD (FOLLOWING THE RUSSIAN AND CHUVASH LANGUAGES)

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article deals with some aspects of the cognitive approach to studying fixed similes. Such combinations are a means of verbalizing the comparison operation, which the classification ability of human mind is based upon. In addition, the system of standards and stereotypes of people is reflected in fixed similes. The object of comparison is facts and phenomena that are in the focus of human attention: the person himself/herself, including his/her appearance and intellectual and moral qualities, the person's attitude to work, behaviour in daily routine and attitude to others, reaction to the world, etc. The material can be employed to compile vocabulary entries of fixed similes in Russian and Chuvash.

Keywords: *phraseology, linguistic view of the world, fixed simile, reference image, categorization, Russian language, Chuvash language.*

REFERENCES

1. Abramova A. G. Frazеологические единицы с компонентами-соматизмами в разнoструктурных языках: на материале русского и чувашского языков : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Чебоксары, 2005. – 181 с.
2. Barton V. I. Sravnenіe kak sredstvo poznaniya. – Minsk : Izd-vo BGU, 1978. – 128 s.
3. Beljaeva Z. M., Kuznecova I. V. Izuchenіe v chuvashskoj auditorii russkih ustojchivyh sravnenij s komponentom – predstavitelem fauny // Problemy izuchenija i prepodavanija russkogo jazyka i literatury. Vestnik fakul'teta russkogo jazyka i literatury Universiteta kitajskoj kul'tury. – 2006. – Vyp. 9. – S. 309–317.
4. Grishaeva Z. V. Sravnitel'naja konstrukcija v chuvashskom i russkom jazykah : dis. ... канд. филол. наук : 10.02.06. – Чебоксары, 1996. – 195 с.

© Mikheeva S. L., 2018

Mikheeva, Svetlana Lvovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Methods of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: mikhsveta@rambler.ru

The article was contributed on November 27, 2017

5. *Dimitrieva O. A.* Glagoly harakterizovannyh sposobov dejstvija s semantikoj «est'» i «pit'» v russskoj jazykovoj kartine mira : avtoref. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Kazan', 2016. – 22 s.
6. *Dimitrieva O. A.* Norma i rezul'tat priema pishhi: glagoly naest'sja i ob'est'sja // Nauchnyj dialog. – 2016. – № 2(50). – S. 21–35.
7. *Kuznecova I. V., Volkova A. G.* Ustojchivye sravnenija s komponentom-animalizmom v russskom i chuvashskom jazykah // Optimizacija prepodavanija uchebnyh disciplin v uslovijah variativnosti nachal'nogo shkol'nogo obrazovanija. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. gos. ped. un-ta, 2004. – S. 60–66.
8. *Kuznecova I. V., Lukina M. R.* Russkie i chuvashskie ustojchivye sravnenija v sopostavitel'nom aspekte // Ustojchivye sravnenija v sisteme frazeologii. – SPb. ; Grajfsval'd : Ernst Moritz Arndt Universität, 2016. – S. 190–197.
9. *Kuznecova I. V., Petrova S. Ju.* Sopostavitel'nyj analiz russkih i chuvashskih ustojchivyh sravnenij // Yly Dala : II humanitarlyk rylymi forumyny materialdary (birinshi belim). – Astana, 2017. – S. 589–595.
10. *Kuznecova I. V., Hrustaleva I. V.* Russkie i chuvashskie ustojchivye sravnenija s komponentom-ornitonimom // Frazeologicheskie chtenija pamjati professora Valentiny Andreevny Lebedinskoj : sbornik nauchnyh statej. – Kurgan, 2011. – S. 186–189.
11. *Malyh L. M.* Logiko-gnoseologicheskij i kognitivnyj podhody k izucheniju kategorii sravnenija v lingvistike // Vestnik Udmurtskogo universiteta. – 2012. – Vyp. 2. – S. 83–91.
12. *Miheeva S. L.* Ustojchivye sravnitel'nye oboroty s komponentom-prichastiem v chuvashskom i russskom jazykah // Yly Dala : II humanitarlyk rylymi forumyny materialdary (birinshi belim). – Astana, 2017. – S. 636–643.
13. *Orlova V. I.* Speckurs po russskoj frazeologii v uslovijah dvujazychija. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 1977. – 120 s.
14. *Stepanova A. V.* Leksicheskie sredstva vyrazhenija kolichestva v russskom, chuvashskom i anglijskom jazykah // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2007. – № 3. – S. 208–217.
15. *Jakimova N. I.* Mezhhjazykovye sootvetstvija somaticheskikh frazeologizmov chuvashskogo, tatarskogo, bashkirskogo i tureckogo jazykov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2011. – № 1(69), ch. 1. – S. 221–224.

УДК [811.111'366.58(410+73)+811.161.1'366.58]-25

А. П. Султанова

**ЯЗЫКОВАЯ НОРМА И УСТНАЯ РЕЧЬ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА
КОРПУСНЫХ ДАННЫХ РУССКОГО, БРИТАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО
И АМЕРИКАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ
(НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛОВ *ЖЕЧЬ* И *BURN*)**

*Казанский национальный исследовательский технический университет
им. А. Н. Туполева – КАИ, г. Казань, Россия*

Аннотация. Глагол, являясь смысловым центром высказывания, обладает значительным потенциалом для развития вторичных метафорических и метонимических значений, которые особенно ярко раскрываются в устном словотворчестве. В статье выявлены значения глаголов *жечь* и *burn*, характерные для устной непубличной и публичной речи русского и двух вариантов английского языков; с использованием метода компонентного анализа рассмотрены семантические структуры глаголов с целью выявления сем, обуславливающих появление вторичных значений в устной речи, и актуализирующихся периферийных и ассоциативных признаков при изменении сочетаемостных свойств глаголов.

Ключевые слова: *корпусные исследования, метод компонентного анализа, устная речь, семантическая структура, метафора.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время наблюдается повышенный интерес к изучению живой речи и исследованию ее процессов, которые связаны с изучением живых языков, их речевой реализацией, т. е. их современным функционированием в речи носителей. Такой интерес обусловлен, во-первых, стремлением осуществлять коммуникацию в соответствии с нормами и реальным словоупотреблением в изучаемом языке и, как следствие, составлять современные словари и грамматики. А во-вторых, изучение живых процессов речи позволяет лингвистам наблюдать и выявлять закономерности и тенденции в развитии языковой системы, что делает возможными проверку и формирование доказательной базы для современных языковых теорий и гипотез, а также переосмысление накопленного фактического материала и разработанных языковых концепций прошлого.

Материал и методика исследований. В настоящее время изучение исследователями живых процессов речи стало возможным благодаря накопленным лингвистами эмпирическим данным и практикам изучения языка на протяжении всей истории развития языкознания и главным образом развитию компьютерных технологий, способствовавших подъему и формированию корпусной методологии, основным инструментом которой является лингвистический корпус национального языка, изучение которого может быть предпринято при постановке самых разнообразных прикладных исследовательских и разноаспектных задач.

© Султанова А. П., 2018

Султанова Алина Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева – КАИ, г. Казань, Россия; e-mail: alinasultanova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.11.2017

Лингвистические корпуса представляют собой коллекции сбалансированных, репрезентативных и размеченных текстов национальных языков [6, с. 42–51]. В данном исследовании были использованы материалы разделов публичной и непубличной речи устного подкорпуса Национального корпуса русского языка (НКРЯ), который имеет более 360 млн вхождений, а также Британского национального корпуса (BNC) со 100 млн вхождений и Корпуса современного американского английского языка (COCA) с 520 млн вхождений.

Результаты исследований и их обсуждение. Для исследования функционирования языковой нормы в устной речи мы проанализировали случаи употребления глаголов *жечь* и *burn* в речевой реализации носителей языка и их значения в лексикографических источниках русского и английского языков.

Непроизводный глагол *жечь* входит в лексико-семантическую группу русских полисемантов с первичным значением деструкции. В соответствии с предложенной нами классификацией мы отнесли данный глагол к семантическому объединению глаголов разрушения выраженным способом или орудием действия, а в соответствии с акцентируемыми субъядерными семами – к группировке глаголов с семой ‘горение, сгорание’ с дифференциальной семой ‘уничтожать огнем’ [9]: *жечь* ‘предавать огню, истреблять огнем’ [3, с. 304]. По функционально-стилистической классификации Е. Ф. Арсентьевой данный глагол относится к межстилевым, характеризующимся отсутствием специальных помет в словарях, так как они функционально не закреплены ни за одним стилем [1].

Как известно, межстилевая лексика «служит источником пополнения, семантической и словообразовательной базой развития разговорной и книжной лексики» [2, с. 39]. Однако данный глагол развивает литературно-разговорные значения (в словарях помечены «разг.»): *жечь* – 6. обычно повел. Разг.-сниж. Действовать, делать что-л. быстро, энергично, с азартом [3, с. 304]; *жечь* – 4. разг. перех. Изготавливать, подвергая действию жара; обжигать [5, с. 407]. Отметим, что в разных лексикографических источниках вторичные значения глагола *жечь* не совпадают по пометам с «разг.».

Для иллюстрации значений глагола *жечь*, реализуемых в устной речи, приведем примеры из разделов публичной и непубличной речи устного подкорпуса НКРЯ. Последняя представлена отрывками из интервью, разговоров на улице, дома, в неформальной обстановке:

1. Я в училище училась / мы какую-то **бумагу жгли** на подносе и вот на это смотрели / на отражение [интервью с участницами фольклорного коллектива // Из коллекции Казахстанского филиала МГУ, 2012] [8].

2. А моя ищет... пиво и сникерс с плеером... больше ниче не надо [смех] [Она, жен. 18] Я просто не могу / **ты жжешь**. Первый раз такого встречаю [разговор на улице о вредных привычках // Из коллекции НКРЯ, 2007] [8].

3. **Пашка жжет** по полной [смех] [Павел, муж. 20] Да как всегда [разговор студентов при подготовке к экзамену по русскому языку // Из коллекции НКРЯ, 2007] [8].

4. А мы тут **жжем плитку** круглые сутки [домашний разговор // Из коллекции НКРЯ, 2005] [8].

5. Ага / пасмурно весь день / но я и то чувствую как **жтет** // К вечеру башка болит вроде как простыл // Надо было наверно с отцом ехать / может ему помочь че [беседа за столом на природе // Из коллекции Саратовского университета, 2002] [8].

6. А вот когда мы начнем эти таблетки **жечь** ты вспомнишь дихлофос [разговор в молодежной компании во время сборов на остров на Волге // Из коллекции Саратовского университета, 2002] [8].

7. Видимо у меня на... **от вина** там / **жгло** / что что-то / холодненько / но я не догадалась [воспоминания о прошлом Р. Мочаловой // М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова. Речь москвичей: Коммуникативно-культурологический аспект. М., 1999, 1995] [8].

8. И **жечь** по вечерам в определенное время церковную **свечку** / все время / пока горит / читай молитву [разговор студенток при встрече // Из коллекции НКРЯ, 2007] [8].

9. [Эмиль, муж.] М... [Юля, жен.] Давай. **Жги**. [Эмиль, муж.] На... Хода? [Сеня, муж.] Угу [разговоры за игрой в карты // Из коллекции НКРЯ, 2009] [8].

10. [Ира, жен.] Вот. [Саша, жен.] Ясно. [Ира, жен.] Будем **телку жечь** [смех]. Вот. [Саша, жен.] Весело [разговор подруг по телефону // Из коллекции НКРЯ, 2015] [8].

В контекстах, приводимых в разделе непубличной речи устного подкорпуса НКРЯ, у глагола *жечь* интуитивно выделяются следующие значения:

1, 6) «предавать огню, истреблять огнем»;

2, 3) «артистично и весело вести себя; выдавать необычное неожиданное поведение, вызывающее смех»;

4) «длительно использовать для приготовления пищи»;

5, 7) «действием чего-либо вызывать чувство жжения»;

8) «заставлять гореть для освещения»;

9) «энергично начать играть»;

10) «проводить весело время».

Из отмеченных значений рассматриваемого глагола в Большом толковом словаре русского языка (БТСРЯ) зафиксированы следующие: 1. Предавать огню, истреблять огнем (1, 6). 2. Заставлять гореть (для отопления, освещения и т.п.) (8). 4. Палить, припекать, печь (о солнечных лучах и т. п.). || Вызывать ощущение жжения, ожога (5, 7). 6. Действовать, делать что-л. быстро, энергично, с азартом (9). Данные значения относятся к языковой норме, т. е. в них используются значения сочетающихся слов, характерные для контекста с языковой нормой: *жечь* (в значении «истребить, уничтожить») (кого, что?) *бумагу, таблетки, чучело* и т. д.; *жечь* (в значении «вызывать ощущение жжения, ожога») в безличных конструкциях *от вина в горле* и т. д.; *жечь* (в значении «заставлять гореть для освещения») (кого, что?) *свечи, костер, дрова* и т. д. В лексикографических источниках данные значения не сопровождаются специальными пометами. В БТСРЯ приведено значение глагола *жечь* «действовать, делать что-л. быстро, энергично, с азартом» [3, с. 304], помеченное как «разговорно-сниженное», и, действительно, реализация этого значения в речи иллюстрируется в устном подкорпусе.

Рассмотрим вторичные значения глагола *жечь*, не приводимые в лексикографических источниках. Значение «вызывать ощущение жжения» в устной речи может реализовываться через словоформу «жжет», что не является языковой нормой и не закреплено в словарях. Именно фонема <г> в словоформе указывает на ее принадлежность к разговорно-сниженной лексике. Значение «артистично и весело вести себя; выдавать необычное неожиданное поведение, вызывающее смех» развивается на основе отсутствия привычной сочетаемости глагола *жечь* с существительными, не в сочетании «*жечь* + существительное в винительном падеже», а в сочетании «одушевленное существительное в именительном падеже + глагол *жечь* в личной форме»; например: *Пашка жжет по полной, Ленка вот тогда начала жечь* [8] и т. д. Отметим, наряду с представленными примерами в устном подкорпусе НКРЯ можно встретить: «Это как его / меня еще прикалывает... Короче аф-фтар жжот!» [разговор на улице // Из коллекции НКРЯ, 2006] [8], где <е> заменена на <о> в словоформе *жжет*, что указывает на отклонение от языковой нормы и подчерки-

вает связь этого значения глагола *жечь* с разговорным стилем языка. Данное значение, как нам представляется, развивается на основе вторичного метафорического значения *жечь* – 6. обычно повел. Разг.-сниж. Действовать, делать что-л. быстро, энергично, с азартом [3, с. 304] при актуализации признаков ‘энергичное, азартное действие’.

Вторичное значение «длительно использовать для приготовления пищи» глагола *жечь*, выведенное из контекста, в устном подкорпусе НКРЯ основано на метонимическом переносе, т. е. на переносе названия по смежности явления и предмета. С одной стороны, модель «*жечь* + существительное в винительном падеже» признается языковой нормой при условии, что значение словосочетания связано с уничтожением объекта при помощи огня, например: *жечь бумагу, дрова, спички, свечи* и т. д. В словосочетании *жечь плитку* «плитка» используется в значении «электричество», и само словосочетание означает «расходовать электричество для выделения тепла», а не «сжигать, уничтожать предмет при помощи огня». Пример «телку жечь», казалось бы, соответствует нормативной модели «*жечь* + существительное в винительном падеже» (*жечь бумагу, жечь еретиков, чучело* и т. д.). Данная модель характеризуется значением «уничтожать огнем», и в соответствии с анализом данных НКРЯ глагол в этом значении используется в основном с существительными во множественном числе (*жечь города, села, еретиков* и т. д.), указывая на масштабность (*жечь села, города*) или ритуальность действия (*жечь еретиков, чучело*).

В примере *телку жечь* глагол используется с одушевленным существительным в единственном числе и не имеет подтекста масштабности или ритуальности действия в приведенном в устном подкорпусе контексте. Контекст подсказывает совершенно иное значение глагола *жечь* в сочетании со словом *телка* в винительном падеже. По данной модели построены некоторые фразеологизмы (*валять дурака, валять ваньку, гонять лодыря, ломать дурака, корчить дурака, строить дурочку*), значение которых нельзя определить по значению отдельных слов. Выражение *жечь телку* также невозможно понять по значениям отдельных слов, его составляющих. И только контекст позволяет догадаться о его значении, основанном на метафорическом переосмыслении слов *телка* и *жечь*, которые используются в словосочетании по модели, характерной для фразеологизмов: *телка* – 2. Жарг. О молодой девушке (обычно крупной, здоровой) [3, с. 1313], *жечь* – Действовать, делать что-л. быстро, энергично, с азартом [3, с. 304]. Использование жаргонного значения *телки* и разговорно-сниженного значения *жечь* определяет и стилевую принадлежность самого выражения.

Рассматриваемые значения, не зафиксированные в лексикографических источниках, характерны лишь для устной непубличной речи молодежи, например для разговоров с друзьями в неформальной обстановке, очень часто имеют разговорно-сниженную окраску вследствие использования словоформ глагола в нетипичных для языковой нормы конструкциях.

В разделе публичной речи устного подкорпуса НКРЯ собраны материалы из бесед, интервью, встреч, дискуссий, докладов, ток-шоу, семинаров в официально-деловой обстановке:

1. Имеют ли они механизм публикации такой **информации** / и собирают ли они ее / а не **жгут** сразу [заседание жюри Национальной премии по безопасности «ЗУБР» // Интернет, 2004] [8].

2. [Павел Обаляев, муж.] Ну / скажем / **еретиков жгли** в деревянных клетках на льду Москвы-реки [Андрей Сахаров. Россия как часть мирового цивилизационного процесса. Проект Academia, ГТРК «Культура», 2010] [8].

3. [Антон Зверков, муж.] Да / вообще / тут / конечно / и поляки **жгли** / безобразили / и царевича убили / малолетнего [Углич. Д/ф из цикла «Письма из провинции» // Т/к «Культура». Д/ф из серии «Письма из провинции», 2008] [8].

4. Шаманы будут **жечь** большой **костер** / иступленно кружиться в танце и выкрикивать магические заклинания [Николай Погодаев. Программа «Эхо событий» // ГТРК «Томск», 2006] [8].

5. [Андрей Ожаровский, муж.] И / честно сказать / довольно обидно / что в России становится всё больше и больше вот таких вот закрытых мест / где какие-то люди из-за своих интересов то **жгут ракеты** / то выливают радиоактивные отходы / то закачивают их под землю / а большинство людей / как ваши корреспонденты / говорят / ну что я один сделаю? [беседа об экологически опасных производствах в программе Марины Катусы «Качество жизни» // «Радио Свобода», программа «Качество жизни», 2006] [8].

6. [№ 2, муж., 47] Это то / что я пропагандировал в свое время / **жги да гуляй** [беседа на радио с лидером рок-группы «Алиса» Константином Кинчевым // Из коллекции НКРЯ, 2005] [8].

7. [Хакамада, жен.] А «Идущие вместе» / которые **жгут книги** / а общество спокойно молчит? [беседа об угрозе фашизма в России в эфире радиостанции «Эхо Москвы» // «Эхо Москвы», 2003–2004] [8].

8. [Александр Гордон, муж.] Так вот и душа незримо **жжет** и разъедает **тело** [Душа. Программа «Гордон», НТВ, 2003] [8].

9. [Респондентка, жен., 74] Пуповину обрежут / перевяжут. **Пуповину** в больнице / так говорят / **жгут**. Ребенок беспокойный / ерошится / говорят / щетинку надо выводить [об обрядах (беседа филолога с информантом) // Экспедиция филологического факультета МГУ, 2003] [8].

10. [Александр Микулин, муж.] Кроме как **жечь** / они больше ничего не умеют. [Окраска рыб. Программа «Гордон», НТВ, 2003] [8].

11. [Стас, муж.] И ну нельзя же с юга с пустыми руками / поэтому в общем и довести тоже трудно до Москвы / потому что же **жжет карман** / и поэтому они прямо вот в тамбуре и начинают [беседа с журналистом Станиславом Кулибиным // Из материалов Санкт-Петербургского университета, 2002] [8].

12. [Крюкова, жен.] Но мама говорит / что не могу петь / эээ / **дым** еще / эээ / **горло связки** / эээ / **жжет** / так [беседа К. Смирнова с М. Крюковой, программа «Большие родители», НТВ // Архив Хельсинкского университета, 2001] [8].

13. [Даниил Гранин, муж., 90] Когда уже сил не было / взламывали паркет / полы / сжигали стулья / **жгли мебель** / чтобы как-то отопить комнату / согреться [Д. А. Гранин. О блокаде Ленинграда // ImWerden] [8].

В приведенных контекстах у глагола *жечь* реализуются следующие значения, зафиксированные в Большом толковом словаре русского языка [3, с. 304]: 1. Предавать огню, истреблять огнем (1, 2, 3, 5, 7). 2. Заставлять гореть (для отопления, освещения и т. п.) (4, 13). 4. Палить, припекать, печь (о солнечных лучах и т. п.). || Вызывать ощущение жжения, ожога (10, 12). 5. Причинять нравственные страдания, мучить, тревожить (8). 6. Действовать, делать что-л. быстро, энергично, с азартом (6). Данные значения характеризуются языковой нормированностью, т. е. в них используются значения сочетающихся слов, характерные для контекста с языковой нормой: *жечь* (в значении «истребить, уничтожить») (кого, что?) *книги, чучело, еретиков, ракеты, леса, дровишки, дома, шубу, документацию; жечь* (в значении «вызывать ощущение жжения, ожога»): *дым жжет горло* и т. д., *жечь*

(в значении «заставлять гореть для освещения») (кого, что?) *мебель* и т. д. Значение глагола *жечь* «действовать, делать что-л. быстро, энергично, с азартом», помеченное как «разговорно-сниженное» в БТСРЯ [3, с. 304], может использоваться в устной публичной речи.

Рассмотрим примеры, которые несколько отличаются от языковой нормы и не зафиксированы в лексикографических источниках. В примере 1, иллюстрирующем значение глагола *жечь* «предавать огню, истреблять огнем», в качестве объекта, на который направлено действие, используется не вещественное существительное «информация», что является причиной метонимического сдвига при использовании глагола *жечь* в данном значении в речи. Таким образом, в устной речи возможно использование значения «предавать огню, истреблять огнем» в сочетании глагола *жечь* и существительного, обозначающего не вещественный объект (например, *бумага, диск, книга*), а его не вещественное содержимое (*информация*). Пример 9 – «жечь пуповину» – связан со вторым значением глагола *прижечь* – «смазать чем-л. жгучим, едким для лечения, обеззараживания» [3, с. 977], что иллюстрирует возможность использования глагола *жечь* в этом значении в сочетании с существительным, обозначающим часть тела, в устной речи. Пример 11 – «жжет карман» – представляет собой безличную конструкцию, состоящую из глагола *жечь* и объектного вещественного существительного в винительном падеже. Очевидно, что глагол *жжет* используется в данном примере в переносном значении, которое связано с четвертым значением «палить, припекать, печь (о солнечных лучах и т. п.)» || Вызывать ощущение жжения, ожога [3, с. 304]. Но поскольку *карман* не является объектом, реагирующим и изменяющимся вследствие воздействия высокой температуры, как, например *спина, плечи* (данное значение реализуется именно с существительными, обозначающими часть тела живого организма), а используется в значении 2. Разг. Достаток, деньги [3, с. 419], в этом примере у глагола *жечь* определяется значение «вызывать сильное желание потратить деньги».

В английском языке представлено три производных глагола разрушения при воздействии высокой температуры, которые в соответствии с нашей классификацией по первичному значению деструкции относятся к семантическому объединению глаголов разрушения выраженным способом или орудием действия, а в соответствии с акцентуруемыми субъядерными семами – к группировке глаголов с семой «горение, сгорание» с дифференциальной семой «разрушать огнем»: *scorch* – Burn the surface of (something) with flame or heat [10, с. 1585], *sear* – Burn or scorch the surface of (something) with a sudden, intense heat [10, с. 1592], *singe* – Burn something superficially or lightly [10, с. 1592].

Глагол *burn* по первичному значению [no object] (of a fire) 'Flame or glow while consuming a material such as coal or wood' [10, с. 231] соответствует значению «гореть» в русском языке. Однако Оксфордский словарь английского языка (ODE) приводит в словарной статье *burn* оттеночное значение: 1.3 [with object] Use (a type of fuel) as a source of heat or energy [10, с. 231].

Вторичное значение *burn*, приведенное в ODE, охватывает значения «гореть» и «жечь» – 2. Be or cause to be destroyed by fire, что связано с наличием объекта, на которое направлено воздействие, или его отсутствием. Например, в предложении *He watched his restaurant burn to the ground* (Он наблюдал за тем, как его ресторан сгорел до основания) отсутствует объект воздействия, что соответствует значению «гореть» в русском языке. В предложении *He burned all the letters* (Он сжег все письма) объект воздействия присутствует, и *burn* соответствует значению «жечь» в русском языке, являясь его эквивалентом в первичном значении *жечь* – «предавать огню, истреблять огнем» [3, с. 304]. Компонентный анализ первичных значений глаголов *scorch, sear, singe* указывает на наличие

таких сем в их значениях, как 'поверхность', 'небольшой участок', 'повреждение', 'тепло, жар' (необязательно от огня), что, несомненно, влияет на развитие специфичных вторичных метафорических значений.

В словаре ODE выделяются вторичные значения, соответствующие значению «гореть» в русском языке, у глаголов *scorch* и *singe*. Данное значение характеризуется отсутствием объекта воздействия, например: *scorch* – 1.1 [no object] Become burnt when exposed to heat or a flame [10, с. 1585], *singe* – 1.1 [no object] Be lightly or superficially burned [10, с. 1592].

Рассматриваемые английские глаголы по первичному значению относятся к межстилевым, так как характеризуются отсутствием специальных помет в словарях. Однако на базе первичных значений *scorch* и *burn* развиваются вторичные метафорические значения, помеченные в ODE как *informal* (неформальный, разговорный), например: *scorch* – 2. *informal* [no object, with adverbial of direction] (of a person or vehicle) Move very fast [10, с. 1585], *burn* – 4. *informal* [no object, with adverbial of direction] Drive very fast [10, с. 231].

В исследовании использовались данные из разговорного подкорпуса Британского национального корпуса (BNC) и корпуса современного английского языка (COCA). Разговорный подкорпус BNC (SPOKEN) включает тексты обыденных разговоров (S_conv), интервью (S_interview), разговоров в классе (S_classroom), на занятиях, на курсах, на консультациях (S_demonstratn), на презентациях (S_demonstratn), новостных репортажей (S_brdrast_news), выдержки из устной речи документальных передач (S_brdrast_documentary, S_interview_oral_history, S_brdrast_discussn), импровизированных выступлений (S_speech_unscripted), профессионально подготовленной речи (S_speech_scripted). Для анализа реализации значений глагола *burn* в устной неподготовленной речи были отобраны примеры с пометами S_conv, S_interview, S_demonstratn и S_speech_unscripted, поскольку в этом сегменте наше исследование фокусируется на устной, непринужденной, персонально адресованной неофициальной речи. Следующие примеры из разговорного подкорпуса BNC демонстрируют, как значения глагола *burn* реализуются в устной разговорной неподготовленной речи:

1. There you are see now (unclear) have the cottage pie. (laugh) Oh yeah. She'll **burn** her **mouth** [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=3832&ID=105868124>.
2. Does Tim like hot cross buns? Yeah (pause) did last week didn't you? I'll try not **to burn them** this week! [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=3850&ID=106696674>.
3. So you were being generous were you? Mm mm. So your father's got **money to burn**? I must go and turn out his pockets [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=3870&ID=107567598>.
4. Well that's just the thing you do with it. Oh god no it's not that's nothing, **burn your hair** like that that doesn't touch the roots [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=3875&ID=107737721>.
5. Did you **burn your bum** on the radiator? [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=3988&ID=110870762>.
6. All that traffic on, right early, and then it just disappeared! Watch you don't **burn yourself on that lady**! [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=3883&ID=108236956>.
7. He seems to be a genuine caring chap (pause) I mean a lot of doctor's they **burn the candles at both ends** [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=3891&ID=108721426>.
8. He said he had **to burn all** because he only lived in a small flat, he and his wife and two children and they'd got no room for them to (pause) so he had **to burn them** [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=3906&ID=109158930>.
9. So lavender can help calm it. It's also good for sunburn and if you **burn yourself** [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=1920&ID=55281366>.

10. Geoff was on about getting briquettes he said which were ever so cheap. I asked him er about them and he says his mate always uses them and he says they're right good. Yeah, they **burn** like hell do they? Yeah [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=3883&ID=108297650>.

В приведенных контекстах у глагола *burn* в значении «жечь» реализуются следующие значения, зафиксированные в ODE: 2. [with object] Be or cause to be destroyed by fire (8). 2.1 Be or cause to be damaged, injured, or spoiled by heat or fire (1, 2, 4, 5, 9). Данные значения характеризуются языковой нормированностью, т. е. в них используются значения сочетающихся слов, характерные для контекста с языковой нормой: *burn* (в значении «разрушать при помощи огня») (кого, что?), *flat* (квартиру), *people* (людей), *paper* (бумагу) и т. д.; *burn* (в значении «сжечь, привести в негодность слишком сильным жаром, перегревом, причинить ожоги») *buns* (булочки), *rice* (рис), *mouth* (рот), *hair* (волосы) и т. д. Следует отметить, что зафиксированное в ODE значение *burn* «привести в негодность слишком сильным жаром, перегревом, причинить ожоги» соответствует двум значениям глагола *сжечь* в БТСРЯ – 3. Разг. Сильно обжечь, причинить ожоги (огнем, солнцем, химическими веществами и т. п.). 4. Испортить, привести в негодность слишком сильным жаром, перегревом [3, с. 1182].

Рассмотрим вторичные значения глагола *burn*, выделяемые в примерах устного подкорпуса BNC, но не зафиксированные в лексикографических источниках. В третьем примере *burn* используется в сочетании с объектным существительным *money* (деньги), однако, несмотря на то, что денежные купюры можно жечь в прямом смысле, в данном примере представляется очевидным использование *burn* в метафорическом значении «расходовать, тратить», которое основано на ассоциативных признаках «интенсивность», «быстрота».

В шестом примере *burn* используется в сочетании с объектным возвратным местоимением *yourself*, предложная конструкция, следуемая за *burn yourself*, вносит ясность в смысл сказанного. *Burn yourself on that lady* в этом контексте можно перевести как «въехать в машину той дамы», т. е. как будто бы «обжечься об ту даму», в этом значении *burn* связан со значениями – 4. [informal no object, with adverbial of direction] Drive very fast («мчаться») и 2.1 Be or cause to be damaged, injured, or spoiled by heat or fire («сильно обжечь, причинить ожоги»). Как видно из приведенной справки, значение 4 не предполагает объекта, на который направлено действие, значение 2.1 – наоборот, объект подразумевает [10, с. 231].

В основе примера 7 лежит фразеологическая единица *burn the candle at both ends*. В ODE дается следующее определение фразеологизма *burn the candle at both ends*: Go to bed late and get up early [10, с. 231]. Определение не раскрывает значения фразеологизма, и только контекст, приводимый в устном корпусе BNC, а также примеры в ODE (https://en.oxforddictionaries.com/definition/burn_the_candle_at_both_ends) демонстрируют значение фразеологизма: «много работать». В примере устного корпуса BNC используется множественное число *candles* (свечи) вместо *candle* (свеча), что подчеркивает связь с устной разговорной неформальной речью и является допустимым в устной речи.

Пример 10 построен на сочетании глагола *burn* и сравнительной конструкции *like hell* (как ад). Поскольку чаще всего *burn* без объектного существительного в тексте соответствует значению «гореть» в русском языке, а с объектным существительным – «жечь», определение значения *burn* в данном примере представляет сложность, и лишь контекст и сравнительная конструкция позволяют понять ситуацию правильно и перевести *Briquettes burn like hell* как «Брекеты жгут сильно» (в значении «причиняют физический дискомфорт и даже боль»). Таким образом, данный пример показывает не только связь со значением в ODE 2.3 [no object] Feel hot or sore, typically as a result of illness or injury (чувствовать боль

в результате повреждения), а также возможное использование *burn* без объектного существительного в значении «жечь, причинять боль» в устной речи.

Проанализируем реализацию значений глагола *burn* в устной разговорной речи в деловой обстановке, основываясь на материале устного подкорпуса BNC из бесед (S_demonstratn, S_consult), интервью (S_interview), встреч (S_meeting), дискуссий на занятиях (S_classroom), документальных передач (S_brdcast_documentary, S_interview_oral_history, S_brdcast_discussn) и профессионально подготовленной речи (S_speech_scripted):

1. **Burn more fuel** and just travel on a train [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=2067&ID=59891751>.

2. So lavender can help calm it. It's also good for sunburn and if you **burn yourself** [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=1920&ID=55281366>.

3. What's green, measures eight by fifty-two inches and would **burn a large hole in your pocket**? [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=4031&ID=112025293>.

4. Now for that **coke to burn** in this furnace what must we add? [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=1915&ID=55225115>.

5. Aha. Yeah. And oh gosh it used **to burn your hands** nearly [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=2972&ID=83465468>.

6. He actually said to them, if you can find, you know, a hundred good men then I won't **burn your city** and then he put it down and down and down and had a good old bargain [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=3543&ID=96093573>.

7. The more dilute the urine, the less it'll irritate, sting and **burn** [4], <https://corpus.byu.edu/bnc/x4.asp?t=2454&ID=69312813>.

Анализ показал, что у глагола *burn* в значении «жечь» в устной речи в деловой обстановке реализуются следующие значения, зафиксированные в ODE: 1.3 [with object] Use (a type of fuel) as a source of heat or energy (1, 4); 2. [with object] Be or cause to be destroyed by fire (6). 2.1 Be or cause to be damaged, injured, or spoiled by heat or fire (2, 5). Пример 3 основан на фразеологизме *burn a hole in someone's pocket* (вызывать у кого-л. сильное желание потратить, чрезмерно израсходовать деньги, букв. «прожечь дыру в кармане»). Для эмоциональной окраски в устной речи использовано определение *large*, т. е. прожечь огромную дыру в кармане. В примере 7 используется глагол *burn* в значении «жечь, причинять боль, дискомфорт» без объектного существительного. Об использовании *burn* без объектного существительного сказано выше (пример 10 из устного подкорпуса BNC разговорной обыденной речи).

Если Устный подкорпус BNC включает примеры словоупотреблений 1980–1993 гг., то Устный подкорпус современного американского английского языка (COCA) охватывает период с 1990 по 2015 г. и включает значения глагола *burn*, характерные для этого периода:

1. Do you really want to make me cry? Precious kisses, words that **burn me**. Lovers never ask you why [7], <https://corpus.byu.edu/coca/x4.asp?t=57893&ID=546931294>.

2. On the Apple store, you can copy it or **burn it** to a CD-R media as many times as you want, whereas on the online stores that are available in the Windows world, every time you want to burn the track, it costs you [7], <https://corpus.byu.edu/coca/x4.asp?t=121595&ID=552205572>.

3. I feel my throat closing tight, tears **burn my eyes**, and now as my world turns black, I see my baby, I see my baby, I see my baby coming back [7], <https://corpus.byu.edu/coca/x4.asp?t=115798&ID=552044500>.

4. We need to pick up our feet and **burn some calories** [7], <https://corpus.byu.edu/coca/x4.asp?t=125196&ID=552230120>.

5. Maybe he should stay on land and **burn rubber** like this group in merry old England. Two thousand six hundred thirty-three biker Santas showing up for a race for charity [7], <https://corpus.byu.edu/coca/x4.asp?t=168287&ID=559770947>].

Анализ значений, реализуемых в приведенных контекстах и в ODE, показывает, что в словаре зафиксированы не все значения глагола *burn*, использующиеся в современной устной речи (примеры 1, 3, 4). Все они построены на метафорическом переносе, что является продуктивным механизмом в живой устной речи: *words that burn me* (слова, которые обжигают меня), *tears burn my eyes* (слезы жгут глаза), *burn calories* (жечь калории).

Резюме. В устной непубличной и публичной речи русского и английского языков реализуются в основном первичное и вторичное значения *жечь* и *burn*, зафиксированные в лексикографических источниках. Среди не указанных в словарях значений в русской устной непубличной речи интерес представляют: «артистично и весело вести себя; выдавать необычное неожиданное поведение, вызывающее смех» (аффар жжот), «вести себя как молодая девушка, вести себя непринужденно, беззаботно, наивно» (телку жечь), а в устной публичной речи – «обрабатывать чем-либо едким для обеззараживания» (жечь пуповину), «вызывать сильное желание потратить деньги» (жечь карман). В устной непубличной речи английского языка также реализуются значения *burn*, зафиксированные в словаре. Однако наблюдения показывают, что *burn* обладает потенциалом для развития сети метафорических значений в устной публичной и непубличной речи, на что указывают примеры в устном подкорпусе BNC и COCA: *burn money*, *burn oneself on somebody*, *burn (like hell)*, *words that burn me*, *tears burn my eyes*, *burn calories*. Данные значения *жечь* и *burn* в устной речи еще пока не нашли отражения в словарях, и дальнейшие корпусные исследования в этой области помогут собрать статистические данные, позволяющие определить частотность приведенных контекстов и необходимость включения данных значений в словари русского и английского языков. Кроме того, результаты корпусных исследований будут полезны при изучении живой разговорной речи и процессов, происходящих в языках и отражающих изменения не только в них, но и в реалиях этносов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсентьева Е. Ф. Фразеология и фразеография в сопоставительном аспекте. – Казань : Изд-во Казанского гос. ун-та, 2006. – 172 с.
2. Бельчиков Ю. А. Лексическая стилистика. Проблемы изучения и обучения. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : КомКнига, 2005. – 176 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
4. Британский национальный корпус (the British National Corpus, BNC) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>.
5. Ефремова Т. Ф. Новый Толково-словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. Т. 1 : А–О. – М. : Русский язык, 2000. – 1209 с.
6. Захаров В. П., Богданова С. Ю. Корпусная лингвистика : учебник для студентов гуманитарных вузов. – Иркутск : ИГЛУ, 2011. – 161 с.
7. Корпус современного американского английского языка (the Corpus of Contemporary American English, COCA) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://corpus.byu.edu/COCA/>.
8. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ruscorpora.ru>.
9. Султанова А. П. Полисемия глаголов деструкции в русском и английском языках : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20. – Казань, 2008. – 317 с.
10. Oxford Dictionary of English / edited by C. Soanes, A. Stevenson. – Second edition, reprinted. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – 2074 p.

UDC [811.111'366.58(410+73)+811.161.1'366.58]-25

A. P. Sultanova

**LANGUAGE NORM AND SPOKEN LANGUAGE
BASED ON THE DATA CORPUS ANALYSIS IN THE RUSSIAN,
BRITISH ENGLISH AND AMERICAN ENGLISH LANGUAGES
(CONSIDERING THE VERB *BURN* IN RUSSIAN AND ENGLISH)**

A. Tupolev Kazan National Research Technical University – KAI, Kazan, Russia

Abstract. The verb being the meaningful core of a saying unit has a huge potential to develop secondary metaphorical and metonymical meanings which tend to be created in oral speech. The article describes the secondary meanings of the verb *burn*, characteristic of Russian and English oral speech in casual and formal environments, analyzes semantic structures of the Russian and English verbs using the method of componential analysis to reveal the semes responsible for the secondary meanings developed in oral speech and changes to collocations with the verbs caused by irrelevant and associative hidden features.

Keywords: *corpus investigations, method of componential analysis, oral speech, semantic structure, metaphor.*

REFERENCES

1. *Arsent'eva E. F.* Frazеологизм и фразеологизация в сопоставительном аспекте. – Kazan' : Izd-vo Kazanskogo gos. un-ta, 2006. – 172 s.
2. *Bel'chikov Ju. A.* Leksicheskaia stilistika. Problemy izuchenija i obuchenija. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : KomKniga, 2005. – 176 s.
3. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka / sost. i gl. red. S. A. Kuznecov.* – SPb. : Norint, 2000. – 1536 s.
4. *Britanskij nacional'nyj korpus (the British National Corpus, BNC)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>.
5. *Efremova T. F.* Novyj tolkovno-slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo jazyka: v 2 t. T. 1 : A–O. – M. : Russkij jazyk, 2000. – 1209 s.
6. *Zaharov V. P., Bogdanova S. Ju.* Korpusnaja lingvistika : uchebnik dlja studentov gumanitarnyh vuzov. – Irkutsk : IGLU, 2011. – 161 s.
7. *Korpus sovremennoгo amerikanskogo anglijskogo jazyka (the Corpus of Contemporary American English, COCA)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://corpus.byu.edu/COCA/>.
8. *Nacional'nyj korpus russkogo jazyka (NKRJa)* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.ruscorpora.ru>.
9. *Sultanova A. P.* Polisemija glagolov destrukcii v russkom i anglijskom jazykah : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.20. – Kazan', 2008. – 317 s.
10. *Oxford Dictionary of English* / edited by C. Soanes, A. Stevenson. – Second edition, reprinted. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – 2074 p.

© Sultanova A. P., 2018

Sultanova, Alina Petrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, A. Tupolev Kazan National Research Technical University – KAI, Kazan, Russia; e-mail: alinasultanova@mail.ru

The article was contributed on November 21, 2017

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЭТНОНИМОВ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА

*Чувашский государственный институт культуры и искусств Минкультуры Чувашии,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Работа посвящена изучению чувашского этнонимикона в семантическом аспекте. Автором устанавливается корпус собственно чувашских этнонимов, включающий около трех десятков названий. Некоторые из них (*вирьял* 'верховой чуваш', *вырӑс* 'русский', *ирӗс* 'эрзя', *калмак* 'калмык', *кӑркӑс* 'киргиз', *мӑкшӑ* 'мокша', *тутар* 'татарин', *эрмен* 'армянин'), кроме денотативной семантики, указывающей на этнос и территорию обитания представителей данной национальности, также развили коннотативные значения. Исследование дополнительных значений этнонимов представляется важным в этнологическом плане в целом.

Ключевые слова: этноним, семантика, чувашский язык, языковые контакты.

Актуальность исследуемой проблемы. Этнонимикон – интереснейший пласт лексической системы языка, обусловленный глубокими историческими, географическими, политическими и иными реалиями. Научное изучение этнонимов представляется важным в аспекте этнической истории, и именно в созвучном ей плане – этимологическом – этнонимы изучались в чувашском языкознании [7], [11, с. 37–40], [12, т. 1, с. 138–139, т. 2, с. 394–399], [14, с. 136–138].

Семантическая составляющая этнонимов на первый взгляд кажется простой и потому не нуждающейся в специальных изысканиях. Между тем за время продолжительного функционирования некоторые этнонимы в чувашском языке усложнили семантическую структуру. Современные словари фиксируют лишь денотативную семантику этнонимов (надо сказать, не всегда последовательно), игнорируя их значения с коннотацией.

Работа ставит целью описать структуру чувашских этнонимов на макро- и микроуровнях. Этимологический аспект не входит в задачи исследования.

Материал и методика исследований. В настоящей работе этнонимы чувашского языка рассматриваются в качестве системного явления. Собственно чувашский этнонимикон устанавливается путем сплошного просмотра Словаря чувашского языка Н. И. Ашмарина [2]. Автором опускается хронологически современная страта (например, *бразил*, *вьетнам*, *поляк*, *финн*, *якут*), обусловленная русским посредством и не представляющая особого интереса в чувашеведческом плане.

© Фомин Э. В., 2018

Фомин Эдуард Валентинович – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Чувашского государственного института культуры и искусств Минкультуры Чувашии, г. Чебоксары, Россия; e-mail: yeresen@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 10.07.2017

Установление полной семантической структуры этнонимов происходит с учетом сложившихся денотативного и коннотативного значений. В случаях, когда словарями не фиксируются реально ощущаемые коннотации, они выводятся путем привлечения дополнительных сведений, чаще всего фольклорных. Конструируемые значения обозначаются астериксом.

Автор разделяет точку зрения части лингвистов, выводящих этнонимы за пределы ономастических исследований [5], и в данной работе этнонимы рассматриваются в качестве самостоятельной лексико-семантической группы.

Результаты исследований и их обсуждение. Чувашская этнонимика представлена тремя десятками названий, включая многочисленные варианты и синонимы. При этом этнонимы нередко являются фонетическими адаптациями самоназваний контактировавших народов, в ряде случаев – онимов, опосредованных русским или татарским языками. Данная ситуация объясняется двумя обстоятельствами: во-первых, одноязычностью чувашской метрополии и, во-вторых, малой мобильностью чувашского народа, приводившей к ограничению межъязыковых контактов [13, с. 9].

В ходе становления литературного языка в начале XX в. происходит резкий скачок в частотности эндоэтнонима *чăваш* ‘чуваш’. В поэме К. Иванова «Нарспи» [8], содержащей 6472 словоупотребления, этноним *чăваш* повторяется 24 раза. При этом в тексте отсутствуют другие этнонимы, кроме как *чикан* ‘цыган’, употребленный в сравнительном обороте *хура чикан пек* ‘черный, как цыган’.

Топонимика также свидетельствует о сплошных чувашских пространствах метрополии. Лишь незначительная часть собственно чувашской ойконимии республики, включающей в настоящее время 1776 единиц, атрибутирована этнически: чувашскими называются 14 населенных пунктов, девять определены как русские, по шесть обозначены татарскими и мишарскими, одно селение содержит указание на мордву [4], [9]. Подобные названия характерны главным образом для чувашско-инонациональных контактных зон.

Чувашские этнонимы хронологически подразделяются на четыре страты, которые условно можно назвать древней (1), старой (2), новой (3) и новейшей (4). При этом первые три являют собственно чувашский, или традиционный, этнонимикон, а последняя страта целиком состоит из названий, заимствованных из русского языка или через его посредство.

1. Древний пласт, реализованный до XVI в., включает в себя следующие этнонимы: *ар* ‘удмурт’, *вирьял* ‘верховой чуваш’, *вырăс* ‘русский’, *пăлхар* ‘булгар’, *пăртас* ‘буртас’, *сăвар* ‘сувар’, *сармăс* ‘черемис, мариец’, *тутар* ‘татарин’, *чăваш* ‘чуваш’.

Пласт состоит из слов с разным функциональным статусом.

Этнонимы *пăлхар*, *пăртас*, *сăвар* следует признать историческими. При этом до последнего времени они воспринимались лишь в качестве ойконимов: *Сăвар* – с. Кузнечиха в Спасском районе Татарской Республики, близ которого находится предполагаемое Суварское городище; *Пăртас* – чувашская деревня Буртасы в Вурнарском и русское село в Урмарском районах Чувашской Республики.

Слово *пăлхар*, кроме топонимического употребления (*Пăлхар* – г. Болгар, столица Волжской Булгарии), дефинирует сразу два этноса – волжских булгар и балканских болгар [2, т. 10, с. 112]. Разграничение их в чувашском языке произошло недавно: булгар стали называть *Атăл çи пăлхар* букв. ‘болгары на Волге’, при необходимости номинировать балканских болгар используется сочетание *Дунай пăлхарĕсем*.

К древнему пласту относится и эндоэтноним *чăваш*. Историки предполагают, что впервые данный этноним фиксируется в 1502 г. в одном из списков «Истории о Казанском царстве» [12, т. 2, с. 394], согласно другим данным – в 1508 г. [6, с. 76]. Между тем чуваша под мордовским названием *вяда* (совр. эрз. *ветке*) были упомянуты уже в первой половине XIII в. в «Повести о гибели Русской земли» [3, с. 49–50], [14, с. 137].

Этнонимы *ар* и *сармăс* представляются архаичными. Первый из них квалифицируется в качестве архаизма по естественным причинам. Прямые контакты прачувашей и удмуртов, существовавшие в период до XVI в., в настоящее время минимальны и происходят главным образом в Граховском районе Удмуртии и чувашско-удмуртских селах Бавлинского района Татарстана.

Вопреки тому, что чуваша и марицы все еще находятся в тесных контактах, этноним *сармăс* следует квалифицировать в качестве архаизма. Его архаичность обусловлена введением в речевой обиход экзоэтнонима *мари*, постепенно вытесняющего эндоэтноним *сармăс*.

2. Старый пласт чувашского этнонимикона сложился в XVI–XVIII вв. Этнонимы данного пласта чаще являют субституированные формы самоназваний народов, с которыми чуваша имели контакты: *кăркăс* ‘киргиз’ (= ‘казах’) < кирг. *кыргыз*, *ирсе* ‘эрзя’ < эрз. *эрзя*, *мăкшă* ‘мокша’ < мокш. *мокша*, *мишер* ‘мишарин’ < тат. *мишәр*, *пушкăрт* ‘башкир’ < башк. *башкорт*, *чалтун* < рус. *челдон/чолдон/чалдон* ‘первые русские поселенцы в Сибири и их потомки’. Этнонимы данной группы также могут быть названиями, опосредованными татарским или русским языками: *чикан* ‘цыган’ ≤ тат. *чегән* (самоназвание *рома*), *эрмен* ‘армянин’ ≤ тат. *эрмән* (самоназвание *хай*), *калмăк* ‘калмык’ = рус. *калмык* (самоназвание *хальмг*) ≤ тат. *kalmyk*, тур. *kalmyk*, казах., тел., узб. *kalmak*, монг. *ᠬᠠᠯᠢᠮᠠᠭ* [10, т. 2, с. 169–170], *нимѣс* ‘немец’ ≤ рус. *немец* (самоназвание *Deutsche*) [1, с. 152–153].

3. Новый пласт этнонимов хронологически охватывает период с XIX по начало XX в.: *акăлчан* ‘англичанин’, *турă сынни* ‘еврей’ (букв. ‘божий человек’), *турккă* ‘турок’, *хрантсус* ‘француз’, *яппун* ‘японец’. Этнонимы настоящей группы, за исключением *турă сынни*, являются фонетически освоенными формами русских названий.

4. Новейший пласт чувашских этнонимов формируется с начала XX в. путем заимствования названий через посредство русского языка без каких-либо изменений или с минимальной фонетической или морфологической трансформацией исходных форм: *венгр* ≤ рус. *венгр*, *испан* ≤ рус. *испанец*, *итальян* ≤ рус. *итальянец*, *корей* ≤ рус. *кореец*, *монгол* ≤ рус. *монгол*, *поляк* ≤ рус. *поляк*, *норвег* ≤ рус. *норвежец* и др.

Названия народов в традиционном чувашском этнонимиконе иногда находятся в синонимических отношениях: *вырăс* ‘русский’ – *майтан* – *майра* ‘русская женщина’ – *касак* ‘казак’ (субэтническая группа русских), *кăркăс* ‘киргиз’ – *нохай*, *сармăс* ‘мариец’ – *мари*, *турккă* ‘турок’ – *тёрёк*. В нем развита вариативность: *вирьял* ‘верховой чуваш’ – *вире ял(ё)*, *кăркăс* ‘киргиз’ – *кăркăш*, *сармăс* ‘мариец’ – *сармăс* – *сармăш*, *турккă* ‘турок’ – *турăк* – *туркă* – *турка*, *тутар* ‘татарин’ – *тотар* – *тутарин* (в словаре Н. И. Ашмарина *тутарин* приводится в качестве слова с неизвестным значением [2, т. 14, с. 184]), *хрантсус* ‘француз’ – *хрансус*, *яппун* ‘японец’ – *яппон*. Как исключение здесь встречаются омонимы *пăлхар*¹ ‘булгары’, *пăлхар*² ‘болгары’. Налицествует многозначный этноним: *тутар* 1. татарин; 2. мусульманин. Имеются слова для обобщенного обозначения нечувашских народов: *вырăс-тутар* ‘русские и татары’ [2, т. 5, с. 211], *мăкшă-ирсе* ‘мордва (мокша и эрзя)’ [15, с. 233].

Этнонимы *ар*, *вырӑс*, *калмӑк*, *кӑркӑс*, *сармӑс*, *тутар* появились в результате межэтнических контактов, происходивших на территории традиционного обитания чувашей в Урало-Поволжье. Названия *хрантсус*, *турккӑ*, *яппун* стали отголосками известных военных событий XIX – начала XX в. Появление этнонима *турӑ сынни* (< *турӑ* ‘бог’ + *сын* ‘человек’, т. е. ‘божий человек’) связано с изданием библейских текстов на чувашском языке. *Акӑлчан*, *мӑрикан*, *хрантсус*, *эрмен* – материально обусловленные этнонимы: *акӑльски сип* ‘крученые бумажные нитки’, *таса акӑльски (чӑлт шурӑ)* ‘совершенно белые нитки’, *хӑрлӑ акӑльски* ‘красные нитки’, *ахаль акӑльски* ‘простые и дешевые желтоватого цвета’ [2, т. 1, с. 91]; *мӑриккански сӗр улми* ‘особый сорт картофеля’, *мӑриккански сӗлӗ* ‘американский овес’ [2, т. 8, с. 347]; *хрантсус*, *хранцуски*, *хранчус* – название материи [2, т. 17, с. 76]; *эрмен пурсӑнӗ* ‘армянский шелк’ [2, т. 3, с. 28].

Семантическая структура традиционных чувашских этнонимов допускает обязательное денотативное и факультативное коннотативное значения. Исключение составляет фразема без выраженной денотативной составляющей *хура патампаш* < *хура* ‘черный’ + *патампаш* (?) – слово, которым обзывают черного человека [2, т. 16, с. 203].

В свою очередь, денотативное значение этнонима может иметь сложную структуру. В лексикографической практике названия народов, с которыми чуваша находились в тесных взаимосвязях, первым значением имеют указание на национальность, вторым – на местность, см.: **пушкӑрт** 1. башкир. 2. Башкирия, башкирский край [15, с. 321]; **сармӑс** 1. мари; *уст.* черемис. 2. марийский край, Заволжье [15, с. 399]; **тутар** 1. татарин. 2. татарский край, Татария [15, с. 499].

Однако топонимическое значение этнонимов в чувашских словарях выражается непоследовательно: **калмӑк** ‘калмык’ [15, с. 137]; **нимӗс** ‘немец; по-немецки, на немецкий лад’ [15, с. 257].

Следует подчеркнуть, что топонимическое значение в чувашских этнонимах присутствует априори и его следует отражать в словарных статьях в обязательном порядке.

Чувашские этнонимы могут допускать коннотации. Для сравнения: обременение этнонимов дополнительными негативными значениями в послеоктябрьское время стало причиной замещения традиционных русских названий на внутри- или интернациональные. Так, этноним *черемис* был заменен самоназванием *мари*, хотя в европейской финно-угристике сохранился прежний этноним; *вотяк*, *зырянин*, *самоед* были замещены названиями *удмурт*, *коми*, *самодиец*.

Уничижительные коннотативные значения этнонимов обосновываются психологически: этноцентризм индивида и социума оборачивается невысокой оценкой других народов – неродственных, малознакомых, «странных». Та же основа лежит в природе этнофолизмов, т. е. этнонимов с явно преобладающей негативной коннотацией.

В современных словарях, рассчитанных на уровень наивного языкового сознания, коннотации этнонимов совершенно справедливо не указываются, поскольку в нынешних условиях о народах принято говорить исключительно с позиций положительной оценки.

Поскольку опыт общения чувашей с другими народами был незначительным, можно предположить, что коннотации большинства этнонимов носили локальный характер.

Неодобрительной коннотацией отмечены такие этнонимы, как *вириял* [2, т. 5, с. 238, 239], *ирсе* [2, т. 3, с. 138–139], *мӑкшӑ* [2, т. 8, с. 304], *калмӑк* [2, т. 6, с. 42], *кӑркӑс* [2, т. 7, с. 179], *эрмен* [2, т. 3, с. 28].

Кроме прописанных в словарях коннотаций, сопутствующие значения могут быть сконструированы на основе изучения субъективных представлений социума о том или ином народе. Значения эти едва угадываются, неабсолютны, неконкретны, однако их нельзя не заметить.

Образы народов, с которыми чуваши имели контакты, запечатлелись в их культуре в разнообразных формах, подчас с взаимоисключающей контекстуальной семантикой. Таково, например, функционирование этнонимов *вырӑс* ‘русский’ (с его синонимами в широком смысле) и *тутар* ‘татарин’:

Вырӑс 1. русский. 2. *красивый. *Вырӑс нек* – чувашин, одетый более или менее по-русски, с широкой бородой и пр. *Вырӑс хӗрӗ вӑл хӑех, пит-куш майрасен некех* [2, т. 8, с. 304]. 3. *опасный. *Ачасем макӑрсан асту, макӑр-ха, вырӑса парса яратӑп тесе хӑратнӑ. Ҫавӑн некех тутарсенчен те хӑратнӑ*. ‘Когда дети плакали, их пугали: попробуй только плакать, русскому отдам. Так же пугали татарами’. *Вырӑса ятна ан кала, тутара килне ан кӑтарт теҫҫӗ. / Вырӑса ятна ан кала, мишерне ҫуртна ан кӑтарт*. ‘Русскому имени не назови, татарину на свой дом не покажи’ [2, т. 5, с. 208–209].

Касак 1. казак; полицейский стражник. *Касакна ҫапсан та каймасп*. ‘Хоть полиция будет гнать, и то не пойду’. *Эп онта касакна ҫапсан на каймастӑп*. ‘Даже если стражники погонят, я и то туда не пойду’. 2. *шустрый, бойкий. *Касак кин* ‘шустрая бойкая женщина’ [2, т. 6, с. 128].

Майра 1. русская женщина; в соединении с названиями народностей может обозначать вообще женщину нечувашского происхождения, однако в низовых говорах бывшей Симбирской губернии вместо *тутар майри* обыкновенно говорят *тутар арӑмӗ*. 2. дама (в картах). *Пукӑнь майри* ‘бубновая дама’. 3. *не приспособленный к крестьянской работе. *Майрана окошка омӑнче ларма илетни?* – говорили прежде тому, кто хотел жениться на русской, в особенности если она не из крестьянской трудовой семьи. 4. *красивый. *Майра утти* ‘медленная и плавная походка гуляющего человека’, букв. ‘походка русской женщины’; *Майра сӑнӗ нек сӑнӑм пурчӗ*. ‘Лицом я когда-то была похожа на русскую’; *Майра хӑйне мухтать* ‘Русская женщина сама себя хвалит’ (пословица). *Майра кӗвенти* – образное выражение о походке, букв. ‘кормысло русской женщины’. *Майра кӗвенти Альтюк пур; ҫичӗ юта кайсассӑн карчӑк кӗвенти пулӗ-ха*. ‘Есть Альдюк с походкой русской женщины; когда она выйдет замуж за тридевять земель, ее походка станет старушечьей’ [2, т. 8, с. 165–166].

Тутар 1. татарин. 2. мусульманин [2, т. 14, с. 183]. 3. *сообразительный. *Тутарӑн хӑйӗнчен малтан ӑсӗ виҫӗ ҫухрӑмран пырать тесе ахаль каламан ваттисем*. ‘Не зря в прежние времена говорили, что мысль татарина обгоняет его самого на три версты’ [2, т. 14, с. 183]. 4. *опасный (примеры см. в словарной статье *вырӑс* 3).

Мишер 1. мишарь. 2. *опасный. *Мишер ларнӑ вырӑна саваламасӑр ан лар теҫҫӗ*. ‘Говорят: не садись на то место, где сидел мишарь, пока рубанком не пройдешься’; *Мишер нек хӑпарсах ларнӑ-ҫке эсӗ!* ‘Ты уселся, как мишарин!’. *Ай-ай, эс ҫемҫене юратан, мишер нек!* ‘Ой-ой, ты любишь мягкое, как мишарин’ [2, т. 8, с. 255].

Резюме. Денотат чувашских этнонимов исходно состоит из двух компонентов: номинации народа и указания на территории, населенные этим народом. Коннотативные значения развила незначительная часть чувашского этнонимикона, входящая в старый хронологический пласт. Конструируемые коннотации, за редким исключением, не успели оформиться в общенациональные и в целом игнорируются современной лексикографической практикой.

СОКРАЩЕНИЯ

Башк. – башкирский язык, казах. – казахский язык, кирг. – киргизский язык, мокш. – мокшанский язык, монг. – монгольский язык, рус. – русский язык, совр. – современный, тат. – татарский язык, тел. – телеутский диалект горноалтайского языка, узб. – узбекский язык, уст. – устаревший, эрз. – эрзянский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Адягаши К.* Ранние русские заимствования тюркских языков Волго-Камского ареала : этимологический справочник. Ч. I. – Дебрецен : Rossuth Egyetemi Kiadó, 2005. – 216 с.
2. *Ашмарин Н. И.* Чăваш сăмахĕсен кĕнеки (Словарь чувашского языка) : в 17 т. – Чебоксары : Руссика, 1994–2000.
3. *Напольских В. В.* Введение в историческую уралистику. – Ижевск : Удмурт. ин-т истории, яз. и лит. УрО РАН, 1997. – 257 с.
4. *Нестеров В. А.* Населенные пункты Чувашской АССР : справочник об административно-территориальном делении. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1981. – 351 с.
5. *Поляков А. С.* К вопросу о содержании понятия «этноним» // Вестник Костромского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 125–129.
6. *Салмин А. К.* История чувашей в их этнонимах // Вестник Чувашского университета. – 2014. – № 4. – С. 71–85.
7. *Сергеев И. Т.* По поводу одной этимологии М. Фасмера // Чувашский язык. Вып. 66. – Чебоксары : Науч.-исслед. ин-т при Совете Министров Чуваш. АССР, 1976. – С. 176–179.
8. *Сказки и предания чуваш (Чăваш халлапĕсем).* – Симбирск : Типография А. и М. Дмитриевых, 1908. – 114 с.
9. *Сосаева А. А.* Структурные типы топонимических названий в чувашском языке (на материале ойконимов) // Материалы по чувашской диалектологии. Вып. 5. – Чебоксары : Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук, 1997. – С. 145–186.
10. *Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка : в 4 т. – 3-е изд., стер. – СПб. : Азбука, 1996.
11. *Федотов М. Р.* Чувашско-марийские языковые взаимосвязи. – Саранск : Изд-во Саран. ун-та, Саран. фил., 1990. – 335 с.
12. *Федотов М. Р.* Этимологический словарь чувашского языка : в 2 т. – Чебоксары : Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук, 1996.
13. *Фомин Э. В.* Научный стиль чувашского языка конца XIX – начала XX вв. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2007. – 131 с.
14. *Хрестоматия по культуре Чувашского края: дореволюционный период* / сост. Н. И. Егоров, М. Г. Данилова. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2001. – 253 с.
15. *Чăвашла-вырăсла словарь (Чувашско-русский словарь).* – 2-мĕш кăларăм / М. И. Скворцов редакциленĕ. – М. : Русский язык, 1985. – 712 с.

SEMANTIC STRUCTURE OF ETHNONYMS IN THE CHUVASH LANGUAGE

Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of the Chuvash ethnonymicon in the semantic aspect. The author establishes the corpus of the Chuvash ethnonyms. It includes about thirty names. Some of them (*viryal* 'riding Chuvash', *viräs* 'Russian', *irçe* 'Erzya', *kalmäk* 'Kalmyk', *kärkäs* 'Kyrgyz', *măkšă* 'Moksha', *tutar* 'Tatarian', *ermen* 'Armenian'), except for the denotative meanings, identifying the ethnos and the territory of the inhabitants of a given nationality, have also developed some connotative semantics. The study of connotations of ethnonyms seems to be important in the ethnological context.

Keywords: *ethnonym, semantics, Chuvash language, language contacts.*

REFERENCES

1. *Adjagashi K.* Rannie russkie zaimstvovaniya tjurkskih jazykov Volgo-Kamskogo areala : jetimologicheskij spravochnik. Ch. I. – Debrecen : Rossuth Egyetemi Kiadó, 2005. – 216 s.
2. *Ashmarin N. I.* Chăvash sâmahêsen këneki (Slovar' chuvashskogo jazyka) : v 17 t. – Cheboksary : Russika, 1994–2000.
3. *Napol'skih V. V.* Vvedenie v istoricheskiju uralistiku. – Izhevsk : Udmurt. in-t istorii, jaz. i lit. UrO RAN, 1997. – 257 s.
4. *Nesterov V. A.* Naselennye punkty Chuvashskoj ASSR : spravochnik ob administrativno-territorial'nom delenii. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1981. – 351 s.
5. *Poljakov A. S.* K voprosu o soderzhanii ponjatija «jetnonim» // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2016. – № 4. – S. 125–129.
6. *Salmin A. K.* Istoriya chavashej v ih jetnonimah // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2014. – № 4. – S. 71–85.
7. *Sergeev I. T.* Po povodu odnoj jetimologii M. Fasmera // Chuvashskij jazyk. Vyp. 66. – Cheboksary : Nauch.-issled. in-t pri Sovete Ministrov Chuvash. ASSR, 1976. – S. 176–179.
8. *Skazki i predanija chuvash (Chăvash hallapêsem).* – Simbirsk : Tipografija A. i M. Dmitrievyh, 1908. – 114 s.
9. *Sosaeva A. A.* Strukturnye tipy toponimicheskikh nazvanij v chuvashskom jazyke (na materiale ojko-nimov) // Materialy po chuvashskoj dialektologii. Vyp. 5. – Cheboksary : Chuvash. gos. in-t gumanitar. nauk, 1997. – S. 145–186.
10. *Fasmer M.* Jetimologicheskij slovar' russkogo jazyka : v 4 t. – 3-e izd., ster. – SPb. : Azbuka, 1996.
11. *Fedotov M. R.* Chuvashsko-marijskie jazykovye vzaimosvjazi. – Saransk : Izd-vo Sarat. un-ta, Saran. fil., 1990. – 335 s.
12. *Fedotov M. R.* Jetimologicheskij slovar' chuvashskogo jazyka : v 2 t. – Cheboksary : Chuvash. gos. in-t gumanitar. nauk, 1996.
13. *Fomin Je. V.* Nauchnyj stil' chuvashskogo jazyka konca XIX – nachala XX vv. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2007. – 131 s.
14. *Hrestomatija po kul'ture Chuvashskogo kraja: dorevoljucionnyj period* / sost. N. I. Egorov, M. G. Danilova. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2001. – 253 s.
15. *Chăvashla-vyrâsla slovar' (Chuvashsko-russkij slovar').* – 2-mësh kălarăm / M. I. Skvorcov redakcilenë. – M. : Russkij jazyk, 1985. – 712 s.

© Fomin E. V., 2018

Fomin, Eduard Valentinovich – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Humanitarian and Social-Economic Disciplines, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia; e-mail: yeresen@yandex.ru

The article was contributed on July 10, 2017

УДК 811.512.141'35

Л. М. Хусаинова

ПРАВОПИСАНИЕ СЛОЖНЫХ СЛОВ-КАЛЕК В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

*Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
г. Стерлитамак, Россия*

Аннотация. Выявление и кодификация спорных вопросов правописания определенных групп слов имеют как теоретическое, так и практическое значение. Данная статья посвящена изучению сложных случаев оформления на письме слов-калек современного башкирского языка, которые имеют достаточно активное употребление как в письменной, так и в устной форме. Нами рассмотрены лексемы, образованные по одной словообразовательной модели, но имеющие разнотипное написание. Для анализа использован материал Академического словаря башкирского языка, который разделен на несколько лексико-семантических групп. Изучив лексические и грамматические отношения компонентов данных конструкций, автор приходит к выводу, что слова-кальки, имеющие атрибутивные и предикативные связи между компонентами, должны иметь раздельное написание, а слова-кальки, являющиеся терминами, следует писать слитно.

Ключевые слова: орфография, слова-кальки, словари, кодификация, норма, слитное написание, раздельное написание.

Актуальность исследуемой проблемы. Башкирский язык является одним из хорошо изученных языков Российской Федерации. В последнее десятилетие наблюдается его функциональное развитие в связи с приобретением им статуса государственного языка Республики Башкортостан. Это, в свою очередь, предполагает изучение его не только башкирами, но и представителями других национальностей, проживающих на территории республики. При изучении и преподавании языка немаловажную роль играют знание и грамотное употребление в устной и письменной речи основных норм литературной формы языка – орфографии и орфоэпии. В данной статье исследовано правописание слов-калек современного башкирского языка, многие из которых имеют разную форму оформления на письме.

Материал и методика исследований. Нами рассмотрено правописание слов-калек башкирского языка, образованных по модели *имя существительное + глагол повелит. накл. + -ғыс/-гес, -кыс/-кес*, которые обнаруживают разное оформление в первую очередь в лексикографических работах, влияющих на орфографию других изданий. В качестве источника послужил десяти томный Академический словарь башкирского языка, созданный коллективом сотрудников отдела языкознания Института истории, языка и литературы Уфимского научного центра РАН под руководством доктора филологических наук, профессора Ф. Г. Хисамитдиновой [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9]. В качестве методов исследования

© Хусаинова Л. М., 2018

Хусаинова Ляйля Мидхатовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры башкирской филологии Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Россия; e-mail: Lejla-kh@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 20.11.2017

группы слов выступили такие общеизвестные лингвистические методы, как наблюдение, описание, выборка материала, семантический и словообразовательный анализы.

Результаты исследований и их обсуждение. Общеизвестно, что литературная форма языка предполагает в первую очередь нормативность своих орфографических и орфоэпических правил. Орфографически правильно оформленная запись имеет больше шансов на полноценное понимание, восприятие ее содержания читателем, поэтому есть необходимость кодификации некоторых существующих правил, вызывающих трудности в практическом использовании. Под кодификацией понимается целенаправленная деятельность филологов по разработке и фиксации норм литературного языка в виде различных пособий практического назначения (часто принятых и санкционированных официальными учреждениями) с целью их усвоения носителями [15, с. 10].

Современный башкирский литературный язык пользуется орфографией, утвержденной Постановлением Президиума Верховного Совета БАССР в 1981 г. [10]. Функционирование языка в целом подтвердило основной свод этих правил, тем не менее развитие языка выявило и некоторые положения, которые не нашли практического применения, и на современном этапе есть необходимость уточнения и дополнения норм литературной формы башкирского языка.

Калька в переводе с французского языка означает *снимок, копия*. В лингвистике этот термин употребляется по отношению к словам, образованным по образцу слов другого языка. Как правило, в башкирском языке слова-кальки являются копиями русских слов. Согласно структурно-словообразовательным типам можно выделить следующие виды калек [13, с. 112].

Лексическая калька образована по аналогии со словом другого языка (она образована путем перевода каждой морфемы иноязычного слова): *халыксан* 'народный' < *халык* 'народ' + *-сан* (словообразовательный аффикс прилагательных), *партиялы* 'партийный' < *партия* 'партия' + *-лы* (аффикс прилагательных со значением 'обладающий'), *өҫкорма* 'надстройка' < *өҫ* 'верх' + *-корма* 'занавесь', *үҙешмәкәр* 'самодетельность' < *үз* 'сам' + *ешмәкәр* 'делец', *хульязма* 'рукопись' < *хул* 'рука' + *язма* 'письмо'.

Синтаксическая калька – конструкция, образованная по аналогии, т. е. это словосочетание является дословным переводом иноязычного словосочетания: *ваҡыт күпме* – *сколько времени* (хотя в башкирском языке можно говорить и *сәғәт нисә* – *сколько часов*), *исемең нисек* – *как твое имя* (башкирский эквивалент – *исемең кем* 'кто имя твое'), *биш сәғәттә* – *в пять часов* (башкирский эквивалент – *сәғәт биштә*).

Фразеологическая калька – фразеологизм, образованный по аналогии с другим языком: *диңгез тубыктан* 'море по колено' < *диңгез* 'море' + *тубыктан* 'по колено', *аккош йыры* 'лебединая песня' < *аккош* 'лебедь' + *йыр* 'песня' + *-ы* (аффикс принадлежности), *балык башынан серей* 'рыба гниет с головы' < *балык* 'рыба' + *башынан* 'с головы' + *серей* 'гниет'.

В современном башкирском языке калькирование, или буквальный перевод слов и словосочетаний одного языка на другой, рассматривается как один из способов словообразования. Данное явление получило широкое распространение в области башкирской терминологии. В своих работах профессор Н. К. Дмитриев рассматривал терминологические кальки, которые он называл «башкирский позитив с русского негатива». Он различал два типа терминов-калек: смысловые, передающие лишь значение данного термина, и структурно-смысловые, которые передают и значение слова, и его структуру [12, с. 103].

Калькирование не заимствование и не точная копия-перевод слова или словосочетания. Такие переводы-заимствования подвергаются процессу освоения заимствующим языком. В 20-е гг. XX в. они в большей степени подвергались фонетическому и морфологическому освоению. Фонетическое освоение происходило на уровне передачи фонем языка-основы звуками башкирского языка. Морфологическое освоение касается структуры слова, а также грамматических форм в башкирском языке [14].

Калькирование как форма образования новых слов имеет место и в наше время. Так, Ф. Р. Фатхуллина в своей диссертационной работе изучает такие лексемы, как новые слова, обогатившие словарный запас башкирского языка в конце XX – начале XXI в. Автором выделяются лексические (лексико-семантические), лексико-синтаксические, фразеологические кальки. Первые могут быть образованы путем точного копирования способа образования и значения, их обычно называют словообразовательными, например: *бабайлык* ‘дедовщина’ < *бабай* ‘дед’ + *-лык* (аффикс абстрактного имени), *ташлама* ‘скидка’ < *ташла* ‘бросай’ + *-ма* (аффикс имени действия), *капкасы* ‘вратарь’ < *капка* ‘ворота’ + *-сы* (аффикс имени деятеля) [16].

Диссертационное исследование Ф. Р. Фатхуллиной не ставит вопроса о правописании слов-калек. Добавим, что правописание сложных слов-калек не регламентировано и действующей орфографией, следовательно, нет одного главного принципа написания таких словоформ в башкирском языке. Все вышесказанное дает нам основание считать, что рассматриваемая нами проблема является актуальной.

Слова-кальки башкирского языка, образованные по модели *имя существительное* + *глагол повелит. накл.* + ‘*-гыс/-гес, -кыс/-кес*’, можно разделить на несколько лексико-тематических групп. Обзор анализируемого материала выявил, что данные лексемы имеют два вида оформления на письме: раздельное и слитное. Далее рассмотрим примеры по тематическим группам, учитывая их оформление в словаре.

А. Машина, техника.

Слитное написание.

Бозваткыс ‘ледокол’ < *боз* ‘лед’ + *ват* ‘коли’, *бозъяргыс* ‘ледокол, ледорез’ < *боз* ‘лед’ + *яр* ‘коли’, *керйыугыс* ‘стиральная машина’ < *кер* ‘белье’ + *йыу* ‘стирай’.

Раздельное написание.

Бал кыугыс ‘медогонка’ < *бал* ‘мед’ + *кыу* ‘гони’, *бетон изгес* ‘бетономешалка’ < ‘бетон’ + *из* ‘мешай’, *газон сапкыс* ‘газонокосилка’ < ‘газон’ + *сап* ‘коси’, *боз уткэргес* ‘ледоспуск’ < *боз* ‘лед’ + *уткэр* ‘пропусти’, *иген ваклагыс* ‘зернодробилка’ < *иген* ‘зерно’ + *вакла* ‘дробь’, *иген киптергес* ‘зерносушилка’ < *иген* ‘зерно’ + *киптер* ‘суши’, *иген тазарткыс* ‘зерноочиститель’ < *иген* ‘зерно’ + *тазарт* ‘очисти’, *иген тейэгес* ‘зернопогрузчик’ < *иген* ‘зерно’ + *тейэ* ‘грузи’, *иген тоткос* ‘зерноуловитель’ < *иген* ‘зерно’ + *тот* ‘лови’, *иген һаклагыс* ‘зернохранилище’ < *иген* ‘зерно’ + *һакла* ‘храни’, *йәшен кайтаргыс* ‘молниеотвод’ < *йәшен* ‘молния’ + *кайтар* ‘отведи’, *йәшен тоткос* ‘молниеотвод’ < *йәшен* ‘молния’ + *тот* ‘лови’, *көлтә биргес* ‘сноподатель’ < *көлтә* ‘сноп’ + *бир* ‘дай’, *көлтә бәйләгес* ‘сноповязалка’ < *көлтә* ‘сноп’ + *бәйлә* ‘вяжи’, *көлтә тигезләгес* ‘сноповыравниватель’ < *көлтә* ‘сноп’ + *тигезлә* ‘выравни’, *кукуруз ваклагыс* ‘кукурузодробилка’ < *кукуруз* ‘кукуруза’ + *вакла* ‘дробь’, *кәбән койгос* ‘согометатель’ < *кәбән* ‘стог’ + *кой* ‘метай’, *кәрәз һаклагыс* ‘сотохранилище’ < *кәрәз* ‘соты’ + *һакла* ‘храни’.

Б. Оборудование, инструмент, орудие труда, измерительный прибор.

Слитное написание.

Баиваткыс ‘головоломка’ < *баиш* ‘голова’ + *ват* ‘ломай’.

Раздельное написание.

Азым үлсәгес ‘шагомер’ < *азым* ‘шаг’ + *үлсә* ‘мерь’, *буй үлсәгес* ‘ростомер’ < *буй* ‘рост’ + *үлсә* ‘мерь’, *газ үлсәгес* ‘газомер’ < ‘газ’ + *үлсә* ‘мерь’, *газ үткәргес* ‘газопровод’ < ‘газ’ + *үткәр* ‘пропусти’, *ел үлсәгес* ‘ветромер’ < *ел* ‘ветер’ + *үлсә* ‘мерь’, *икмәк телгес* ‘хлеборезка’ < *икмәк* ‘хлеб’ + *тел* ‘режь’, *ит тарткыс* ‘мясорубка’ < *ит* ‘мясо’ + *тарт* ‘руби’, *ит турагыс* ‘мясорубка’ < *ит* ‘мясо’ + *тура* ‘руби’, *ит үткәргес* ‘мясорубка’ < *ит* ‘мясо’ + *үткәр* ‘пропусти’, *йылы үткәргес* ‘теплопроводник’ < *йылы* ‘тепло’ + *үткәр* ‘пропусти’, *йәшелсә турагыс* ‘овощерезка’ < *йәшелсә* ‘овощ’ + *тура* ‘режь’.

Наряду с этими словами, которые имеют схожую структуру в обоих языках, в башкирском языке по этой модели образован ряд слов, которые в русском языке выступают в качестве:

1) однокоренного слова *аткырғыс* ‘скребница’ < *ат* ‘конь’ + *кыр* ‘скреби’, *иттапауыс* ‘тляпка’ < *ит* ‘мясо’ + *тапа* ‘дави’, *кейем элгес* ‘вешалка’ < *кейем* ‘белье’ + *эл* ‘повесь’, *кер кыстырғыс* ‘прищепка’ < *кер* ‘белье’ + *кыстыр* ‘прищепи’, *таба тоткос* ‘сковородник’ < *таба* ‘сковорода’ + *тот* ‘держи’, *таба һөрткөс* ‘помазок’ < *таба* ‘сковорода’ + *һөрт* ‘мажь’;

или

2) словосочетания *кер тәғәрләткес* ‘бельевой валец’ < *кер* ‘белье’ + *тәғәрләт* ‘вали’, *көлгаккыс* ‘самоварный колосник’ < *көл* ‘зола’ + *как* ‘высыпь’.

В Академическом словаре башкирского языка зафиксировано несколько имен прилагательных, образованных по данной модели: *баиваткыс* ‘головоломный’ < *баиш* ‘голова’ + *ват* ‘ломай’, *баиш катырғыс* ‘головоломный’ < *баиш* ‘голова’ + *катыр* ‘ломай’, *дәрт биргес* ‘вдохновительный’ < *дәрт* ‘вдохновение’ + *бир* ‘дай’, *телйыугыс* ‘подхалим’ < *тел* ‘язык’ + *йыу* ‘мой’ (пример субстантивации).

В правописании такого рода слов в современном башкирском языке наблюдается, как видно выше, как слитное, так и раздельное написание, при этом второй вариант встречается чаще. Затруднение в правописании связано и с тем, что эти слова не представлены в Орфографическом словаре башкирского языка, кроме нескольких слов, к которым относится *бозваткыс* ‘ледокол’. Данное слово в современном башкирском языке, как правило, пишется слитно, хотя в изданиях более раннего периода встречается и раздельное написание. Так, профессор Н. К. Дмитриев в своей «Грамматике башкирского языка» это слово приводит в качестве примера на старый вариант аффикса *-кыс*, который, по его мнению, является древним вариантом аффикса *-ыс*, где само слово написано раздельно: *боз ваткыс* [11, с. 59].

Для уточнения данного вопроса обратимся к своду действующих орфографических правил башкирского языка. Соответствующая информация дана нами в двух пунктах.

Согласно пункту 7 раздела А параграфа 32 «Правописание сложных слов» термины, образованные по аналогии с русским языком, пишутся слитно [1, с. 355]: *өҫкорма* ‘надстройка’ < *өҫ* ‘верх’ + *-корма* ‘занавесь’, *тәүшарт* ‘первое условие’ < *тәү* ‘начальное’ + *шарт* ‘условие’, *үзидара* ‘самоуправление’ < *үз* ‘само’ + *идара* ‘управление’, *үзйөрөшлө* ‘самоходный’ < *үз* ‘сам’ + *йөрө* ‘ходи’, *тәүтормош* ‘первобытный’ < *тәү* ‘начальная’ + *тормош* ‘жизнь’, *үзкиммәт* ‘себестоимость’ < *үз*

‘сам’ + *киммәт* ‘стоимость’, *ысынбарлык* ‘действительность’ < *ысын* ‘действительно’ + *бар* ‘есть’, *ярымсул* ‘полупустыня’ < *ярым* ‘пол’ + *сул* ‘пустыня’, *ярымутрау* ‘полуостров’ < *ярым* ‘пол’ + *утрау* ‘остров’ и др. Рассматриваемые нами слова не являются терминами, следовательно, этот пункт нас не удовлетворяет.

В разделе Б того же параграфа в пункте 2 говорится, что в случае, если первый компонент сохранил определительное значение по отношению к другому, или при определении (выделении) одного от другого они пишутся раздельно [1, с. 356]: *казау һурғыс* ‘гвоздодер’ < *казау* ‘гвоздь’ + *һур* ‘выдирай’, *шәкәр ваткыс* ‘измельчитель сахара’ < *шәкәр* ‘сахар’ + *ват* ‘измельчи’, *баиш катырғыс* ‘головоломка’ < *баиш* ‘голова’ + *катыр* ‘ломай’, *йөрәк әрнеткес* ‘душераздирающий’ < *йөрәк* ‘сердце’ + *әрнет* ‘раздирай’, *кот оскос* ‘ужасный’ < *кот* ‘душа’ + *ос* ‘лети’, *ис киткес* ‘удивительный’ < *ис* ‘память’ + *кит* ‘уйди’, *хәл иткес* ‘решающий’ < *хәл* ‘событие’ + *ит* ‘решай’, *һыу һаклағыс* ‘водохранилище’ < *һыу* ‘вода’ + *һакла* ‘храни’, *газ уткәргес* ‘газопровод’ < ‘газ’ + *уткәр* ‘пропусти’.

Резюме. Слова, образованные по одной модели, не могут иметь разнотипное написание: их нужно писать или слитно, или раздельно. При этом, если имеющие одинаковую модель слова можно сгруппировать, например по семантике, допускается и слитное, и раздельное написание.

Сложные слова-кальки, образованные на базе подчинительных словосочетаний, компоненты которых находятся между собой в атрибутивных и предикативных связях, должны иметь раздельное написание. Все рассмотренные нами примеры относятся к таким образованиям, следовательно, их надо писать раздельно. Добавим, что в лексикографических работах такие сложные слова-кальки могут быть и не представлены.

Слитное написание слов-калек уместно лишь тогда, когда речь идет о терминах, которые воспринимаются как единое целое, так как они имеют неразделимое одно понятие, значение. Такие слова-кальки в лексикографических работах должны быть зафиксированы как термины, что уже будет основанием для слитного написания данных лексем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азнагулов Р. Г. Орфографический словарь башкирского языка. – Уфа : Китап, 1998. – 368 с.
2. Академический словарь башкирского языка: в 10 т. Т. I : А. – Уфа : Китап, 2011. – 432 с.
3. Академический словарь башкирского языка: в 10 т. Т. II : Б. – Уфа : Китап, 2011. – 568 с.
4. Академический словарь башкирского языка: в 10 т. Т. III : В–И. – Уфа : Китап, 2012. – 864 с.
5. Академический словарь башкирского языка: в 10 т. Т. IV : Й–К. – Уфа : Китап, 2012. – 944 с.
6. Академический словарь башкирского языка: в 10 т. Т. V : К. – Уфа : Китап, 2013. – 888 с.
7. Академический словарь башкирского языка: в 10 т. Т. VI : Л–Ө. – Уфа : Китап, 2014. – 944 с.
8. Академический словарь башкирского языка: в 10 т. Т. VII : П–С. – Уфа : Китап, 2015. – 872 с.
9. Академический словарь башкирского языка: в 10 т. Т. VIII : Т. – Уфа : Китап, 2016. – 832 с.
10. Алфавит и орфография башкирского литературного языка. – Уфа : ИИЯЛ, 2007. – 28 с.
11. Дмитриев Н. К. Грамматика башкирского языка. – М. : Наука, 2007. – 232 с.
12. Дмитриев Н. К. Грамматическая терминология в учебниках родного языка. – М. : Изд-во Академии педнаук РСФСР, 1955. – 131 с.
13. Зайнуллина Г. Д. Русско-башкирский терминологический словарь по языкознанию. – Уфа : БГУ, 2002. – 280 с.
14. Кагарманов Г. Г. Способы образования общественно-политических терминов башкирского языка // Башкирский языковедческий сборник. – Уфа : БФАН СССР, 1975. – С. 140–146.
15. Слепцов П. А. Якутский литературный язык: формирование и развитие общенациональных норм. – Новосибирск : Наука, Сиб. отд-ние, 1990. – 273 с.
16. Фатхуллина Ф. Р. Новые слова в современном башкирском языке: конец XX – начало XXI в. : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02. – Уфа, 2009. – 176 с.

SPELLING OF COMPLEX CRIPPLE-WORDS IN BASHKIR LANGUAGE

Sterlitamak Branch of the Bashkir State University, Sterlitamak, Russia

Abstract. The identification and codification of the disputed questions of spelling of certain groups of words has both theoretical and practical significance. This article is devoted to the study of complex cases on spelling of cripple-words in the modern Bashkir language, which are widely used both in written and oral form. We have considered the lexemes formed according to one word-formation model, but having a different type of spelling. The author employed the material of the «Academic Dictionary of Bashkir Language» for the analysis. This dictionary is divided into several lexico-semantic groups. By having studied the lexical and grammatical relations of the components of these constructions, the author comes to the conclusion that the loan-words having attributive and predicative links between components must have separate spelling, and loan-words that are the terms should be written solidly.

Keywords: *spelling, loan-words, dictionaries, codification, norm, solid spelling, separate spelling.*

REFERENCES

1. *Aznagulov R. G.* Orfograficheskiy slovar' bashkirskogo jazyka. – Ufa : Kitap, 1998. – 368 s.
2. *Akademicheskij slovar' bashkirskogo jazyka: v 10 t. T. I : A.* – Ufa : Kitap, 2011. – 432 s.
3. *Akademicheskij slovar' bashkirskogo jazyka: v 10 t. T. II : B.* – Ufa : Kitap, 2011. – 568 s.
4. *Akademicheskij slovar' bashkirskogo jazyka: v 10 t. T. III : V–I.* – Ufa : Kitap, 2012. – 864 s.
5. *Akademicheskij slovar' bashkirskogo jazyka: v 10 t. T. IV : J–K.* – Ufa : Kitap, 2012. – 944 s.
6. *Akademicheskij slovar' bashkirskogo jazyka: v 10 t. T. V : K.* – Ufa : Kitap, 2013. – 888 s.
7. *Akademicheskij slovar' bashkirskogo jazyka: v 10 t. T. VI : L–O.* – Ufa : Kitap, 2014. – 944 s.
8. *Akademicheskij slovar' bashkirskogo jazyka: v 10 t. T. VII : P–S.* – Ufa : Kitap, 2015. – 872 s.
9. *Akademicheskij slovar' bashkirskogo jazyka: v 10 t. T. VIII : T.* – Ufa : Kitap, 2016. – 832 s.
10. *Alfavit i orfografiya bashkirskogo literaturnogo jazyka.* – Ufa : IJaL, 2007. – 28 s.
11. *Dmitriev N. K.* Grammatika bashkirskogo jazyka. – M. : Nauka, 2007. – 232 s.
12. *Dmitriev N. K.* Grammaticheskaja terminologija v uchebnikah rodnogo jazyka. – M. : Izd-vo Akademii pednauk RSFSR, 1955. – 131 s.
13. *Zajnullina G. D.* Russko-bashkirskij terminologicheskij slovar' po jazykoznaniju. – Ufa : BGU, 2002. – 280 s.
14. *Kagarmanov G. G.* Sposoby obrazovaniya obshhestvenno-politicheskikh terminov bashkirskogo jazyka // Bashkirskij jazykovedcheskiy sbornik. – Ufa : BFAN SSSR, 1975. – S. 140–146.
15. *Slepcev P. A.* Jakutskij literaturnyj jazyk: formirovanie i razvitie obshhenacional'nyh norm. – Novosibirsk : Nauka, Sib. otd-nie, 1990. – 273 s.
16. *Fathullina F. R.* Novye slova v sovremennom bashkirskom jazyke: konec XX – nachalo XXI v. : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.02. – Ufa, 2009. – 176 s.

© Khusainova L. M., 2018

Khusainova, Lyaylya Midkhatovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Bashkir Philology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia; e-mail: Lejla-kh@yandex.ru

The article was contributed on November 20, 2017

УДК 398.34(=161.1)(470.344)

М. Ю. Черноярова, О. В. Зарубкина

ТРАДИЦИОННЫЕ ОБРЯДЫ, РИТУАЛЫ И ВЕРОВАНИЯ РУССКОГО НАСЕЛЕНИЯ ЧУВАШИИ, СВЯЗАННЫЕ С ДОМОВЫМ

Чувашская государственная сельскохозяйственная академия, г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Статья посвящена анализу особенностей традиционных обрядов и верований, связанных с домовым. Объектом исследования является русская мифологическая проза Чувашии. Также в работе рассматриваются мифическая основа анализируемых обрядов и ритуалов, отражение в них языческих и христианских воззрений народа. Исследуются особенности культуры и быта русского населения края на материале мифологической прозы, обрядов, региональная специфика анализируемого материала. Их детальный анализ позволил авторам проследить генезис образов духов домашнего подворья и связанных с ними сюжетов, выявить процессы, повлиявшие на их трансформацию и функционирование.

Ключевые слова: *домашние духи, мифологические рассказы, Чувашия, специфические особенности, региональные особенности, язычество, христианство, обряды, ритуалы.*

Актуальность исследуемой проблемы. Судьбы традиционных жанров фольклора, выяснение причин и характера их трансформации в условиях постепенного исчезновения – проблемы, которые волнуют научную общественность на современном этапе. Наиболее трудной является задача изучения несказочной прозы русского этноса, так как его формирование и расселение сопровождалось обретением специфических локальных различий в культурно-бытовой сфере. Кроме того, во многих регионах своего проживания русские контактировали с представителями других национальностей. По этой причине необходимо в первую очередь исследовать региональные особенности изучаемого материала, а также особенности бытования современного русского фольклора в иноязычной среде. Поэтому наиболее актуальны изучение русской традиционной культуры прежде всего на уровне отдельных регионов, сопоставление ее особенностей с общерусской традицией.

До настоящего времени остается все также важной и актуальной проблема изучения духовной культуры жителей Чувашского края. Несмотря на то, что в научной литера-

© Черноярова М. Ю., Зарубкина О. В., 2018

Черноярова Марина Юрьевна – старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары, Россия; e-mail: luciliya@rambler.ru

Зарубкина Ольга Викторовна – кандидат философских наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары, Россия; e-mail: zovru077@mail.ru

Статья поступила в редакцию 12.12.2017

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках реализации проекта № 16-14-21011 «Русская мифологическая проза населения Чувашии: региональная специфика, образы и мотивы».

туре довольно тщательно и подробно исследованы чувашские обычаи и обряды, мифологические рассказы разноэтничных групп населения Чувашии изучены еще недостаточно [8], [9], [14], [15]. В связи с этим возникает необходимость в дальнейшем исследовании представлений о мифологических персонажах, в частности о домашних духах, анализ которых и будет являться целью нашей работы. Исследованию образа домового были посвящены работы Н. А. Криничной [3], Е. В. Сафронова [10] и др. Однако изучение обрядов и ритуалов исследуемого региона, связанных с домовым, еще не становилось предметом всестороннего и глубокого анализа в трудах фольклористов.

Материал и методика исследований. Материалом нашего исследования явились русские мифологические рассказы и поверья, собранные во время экспедиций студентами и преподавателями Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, Московского городского педагогического университета, а также тексты из личного архива соавтора публикации М. Ю. Чернойоровой. Их анализ позволил определить методологические основы и концептуальные идеи работы. Методика исследования опирается на текстологический структурно-семантический анализ мифологических рассказов Чувашской Республики, выявление своеобразия образов и соотнесенность их с региональными обрядами и ритуалами. В процессе работы использовались следующие основные методы исследования: сравнительно-типологический и сравнительно-исторический.

Результаты исследований и их обсуждение. Домовой по-прежнему остается самым популярным персонажем русской мифологической прозы, поскольку он в основном дружителен человеку, живет в каждом доме и от его расположения к хозяевам жилища зависят благополучие и счастье каждой семьи. Чувашский регион не является исключением. В русских поверьях и быличках, записанных на территории региона, упоминания о дворовом, баннике, овиннике и других духах крестьянского подворья за исследуемый период не были зафиксированы. Однако многие функции, присущие этим персонажам, перешли к домовому. Почему была забыта разветвленная система персонажей, связанных с домашним подворьем? Все меньше остается в живых носителей исконной фольклорной традиции. Долгие годы продолжалась миграция сельских жителей в города, выросло целое поколение атеистов, далеких как от христианских, так и от языческих народных традиций. Однако, несмотря на все это, обрядовый комплекс, связанный с духами дома, сохранился в реликтовом виде (чаще всего в воспоминаниях коренных жителей тех или иных деревень и поселков). Рассмотрим самые распространенные.

Например, в Порецком и Алатырском районах Чувашии во дворах растут огромные хвойные деревья, высаженные когда-то жителями домов. Даже старожилы не могут вспомнить, с чем связан этот обычай. Многие из них считают, что, поскольку ель и лиственница – это деревья, связанные со смертью, то, если их высаживать около дома, обязательно кто-нибудь умрет. По этой причине они осуждают эту неправильную, с их точки зрения, практику. Как она соотносится с общерусской традицией? Этот обычай был распространен, например, на территории Владимирской губернии. Еще этнограф XIX в. Г. К. Завойко отмечал, что «при закладке нового дома крестьяне прежде всего втыкают в землю или просто сажают с корнем какое-нибудь дикорастущее дерево» [2, с. 178]. Современные жители Нижегородского края также делятся своими воспоминаниями о нем: «Сажали рядом с домом дерево. Клади в фундамент деньги, где в доме будет красный угол, для того, чтобы жители были богатыми» [12, с. 234]. Если реконструировать старинные обряды, то становится очевидным, что этот обычай связан с культом домового. Например, раньше «в некоторых русских областях верили, что домовый живет в специ-

ально подвешенной для него сосновой или еловой ветке с густо разросшейся хвоей. Такую ветку называли “маткой”» [7, с. 282]. К. А. Соловьев, анализирувший строение жилища крестьян Дмитровского края, считал, что подвешенная во дворе елочка является образным воплощением дворового [11, с. 180]. А в Смоленской губернии существовал обычай не рубить деревья, которые растут около домов, чтобы не прогневить домового [1, с. 372]. Таким образом, представления о том, что домовый (дворовой) обитает на хвойных деревьях, растущих около дома, были распространены в разных регионах нашей страны. К примеру, на территории Смоленской области, Порецкого и Алатырского районов Чувашии, Кавернинского района Нижегородской области не подвешивали еловые ветки во дворах, а высаживали деревья около домов.

Почему хвойное дерево является местом пребывания домового? Дерево – это аналог «мирового древа», место перехода души человека в потусторонний мир. Часто хвойные деревья сажали и на могиле, помогая душе найти быстрый путь на тот свет. Они в народной традиции воплощали вечную жизнь, которая была возможна только в ином мире. Общеизвестно, что домовый – это умерший когда-то первопредок, либо принесенный в жертву, либо призванный нечистой силой прислуживать живущим, поэтому и связано его пребывание в избе или во дворе с деревом, ведь посмертная жизнь души зачинателя рода обитает на границе двух миров – реального и потустороннего. Дерево во дворе, таким образом, – место жительства духов рода. Оно воплощало коллективную душу рода, эманацией которого являлся домовый. Если дерево уничтожить, то один из членов семьи непременно умрет. Подобный обычай связан также и с охранительной магией. Домовый (умерший когда-то первопредок) охранял вход в жилище от вторжения вредоносных сил. Также известно, что при строительстве дома в середине его сажали дерево, имитацией которого позднее стал центральный столб избы [3, с. 107]. Иногда местом, где устанавливается такое дерево, является будущий красный угол, который в верованиях связан и со строительной жертвой, и с культом предков, и с домашним духом. «В некоторых местах домового “вносили” в избу уже в начале строительства вместе с устанавливаемым в сруб (на месте будущего красного угла) деревцем» [16, с. 240]. Также в народе верили, что при строительстве дома духи требовали жертв. Одной из них становился представитель рода, который первым входил в жилище, или тот, кто больше всех любил дом. Именно он в виде домашнего духа и оберегал впоследствии жилище: «Домового обычно представляли в облике хозяина дом, живого либо умершего, или же последнего умершего члена семьи, или самого старшего человека в доме» [16, с. 280].

Подобного рода поверья находят отражение и в мифологических рассказах, записанных на территории Чувашского края. Например, в одном из них рассказывается, что домовый похож на умершего хозяина семьи и появляется то в виде кошки, то в виде человека, напоминает о себе звуками текущей из крана воды. Таким образом, дерево в жилище – это архетипическое осмысление модели мира, двойник изображения мирового древа. Изба – это та же модель вселенной. Все, что связано с локализацией домового там, также соотносится и с обрядами, связанными с культом предков.

Рассмотрим обряды русских жителей Чувашии, связанные с домовым (дворовым). Одна из главных функций домашних духов – предсказание судьбы. По этой причине к ним часто обращались за помощью во время гаданий. Однако позднее участники обряда стали забывать того, кто помогал им узнавать будущее. Гадали, например, в подполе, пространственной точке обитания домового или дворового. «Потом, перед Рождеством гадали. Мы с подругой в подпол лазили, в подвал. Идем, чтоб темно было. Нужны вен-

чальные свечи и венчальные кольца. И там два зеркала. В зеркало смотришь, пока твой суженый появится» (записано Кириллом Сальниковым, Инной Сычевой от Марины Григорьевны Шермановой в с. Кудеиха Порецкого района в 2017 г.) [МФФ КЛ МГПУ]. Подобный обряд был распространен на всей территории нашей страны, в частности в Нижегородской области [13, с. 71]. Мы можем предположить по месту локализации обряда, что он был связан с домашним духом. Фольклорист А. В. Никитина также считает, что «все гадания на Святки, связанные с печью, столом, скотиной или домом, – это вопрошение домового о будущем, узнавание через него судьбы» [7, с. 23].

Также гадали в Порецком районе Чувашии, садясь на кочергу (этот предмет связан с очагом, где обитали домовый и все духи предков). На границе территории, контролируемой домашними духами, совершали обрядовые действия, а затем выходили в ворота. «Вот ворота. Наши глаза закроют, завяжут, вот крутят. Раскрутят тебя. Вот на эту кочергу садишься верхом. Если выйдешь прям в ворота, значит, в этот год замуж выйдешь, а не выйдешь: вон куды в сторону или там еще куды вопрешься – все, значит. Вот так гадали вот. Много гадали. Вот садишься. Печка вот у нас, шесток. На шесток садишься, волосы распустишь, сидишь. Вот вызываш: “Дух мертвого человека, выйди из земли!”» (записано Марией Гуляевой, Анастасией Медведевой от Антонины Ивановны, 1932 г. р., в с. Порецком в 2017 г.) [МФФ КЛ МГПУ]. Шесток – также место локализации домового. С течением времени обряд видоизменился. Первоначально, по-видимому, он был связан именно с вызыванием домового, а позднее его заменил дух Пушкина, которому гадающие задавали вопросы, раскручивая блюдечко с буквами. Напомним, что в нашей литературной традиции поэт воспринимался как пророк, с помощью которого с простыми смертными общался Бог. В силу этой новой традиции и произошло замещение одного посредника при общении с первопредками на другого.

В с. Кудеиха Порецкого района в 2017 г. были зафиксированы воспоминания коренной жительницы о традиционном для этой местности гадании с использованием лаптя [МФФ КЛ МГПУ]. Раскручиваясь, человек бросал лапоть через плечо. Месторасположение упавшего лаптя указывало сторону, на которой следовало искать жениха. Подобный обряд был распространен и в Сосновском районе Нижегородской области: «Лапти кидали за ворота. Кинешь. Куды веревочка ляжет, там и судьба твоя» [13, с. 70]. Но известно о старинном обряде, во время проведения которого домового именно в лапте перевозили в новый дом. О нем до сих пор помнят в Сосновском районе Нижегородской области: «Еду с лаптем: “Дедушка, домовый, пойдем с нами домой”. И, значит, везут его на лапту» [13, с. 227]. Следовательно, мы можем с большей долей вероятности предположить, что именно с помощью домового, находящегося в лапте, и узнавали сакральную информацию о том, где следует искать свое счастье. Современные рассказчики, безусловно, не помнят о мифологической основе этого обряда, потому что на данный момент его не практикуют. В Ковернинском районе Нижегородской области информанты упоминают и о более древнем обычае – вешать лапти для домового: «Вешали лапотки. У нас теперь уж не плетут-то. Ну, говорят, что вот что: “Домовушка, ножки озябнут, так вот обуйся, говорят, в лапотки”. Да сунут какие-то тряпочки, чтобы это... Это ведь все в старине» [12, с. 158–159]. В Городецком районе Нижегородской области лапти вешали по другой причине: «Во дворе вешали лапти (оба правых или оба левых), чтобы дедушка домовый запутался, надевая лапти, и не мучил скотину» [6, с. 36]. Подобные старинные обряды не были зафиксированы на территории Чувашии. Однако с большой долей вероятности можно предположить, что когда-то они существовали, но были забыты.

Самым распространенным на территории Чувашии остается обряд переселения домового в новый дом. «Когда жили в одном месте и перешли, домового забирают с собой. Ну, приглашают, зовут: “Ну, домовый, пошли со мной. Здесь пожил, будем жить на новом месте”» (записано Кириллом Сальниковым, Ниной Сычевой от Марьи Григорьевны-Шермановой в с. Кудеиха Порецкого района в 2017 г.) [МФФ КЛ МГПУ]. Многие жители уже не помнят всех деталей обряда. Некоторые из них утверждают, что нет специального ритуального переноса домового в чем-либо. Он сам забирается, куда хочет: «Вот уйдешь ты, как сказать, из дому, значит, его надо звать с собой: “Дедушка, мы уходим, домоведушка, айда с нами, чтобы ты здесь не страдал. Там, может, будем тебя привечать, а ты с нами иди. Я уйду в другой дом, те, может, будут соседи обежать, чаго ли, айда со мной. Забирайся сам вот, собрала я свои вещи”» (записано от Александры Ивановны в с. Ивановково-Ленино Алатырского района в 2014 г.) [МФФ КЛ МГПУ]. Старинные жители села помнят, однако, и архаичный ритуал, бытующий в данной местности. Когда-то домового переносили в новый дом в кузове: «Вот если, примерно, я вот купила у сестры дом и, когда переезжала, брала пустой кузов: “Пошли, домовый, со мной”. И я иду с пустым – он уж меня не трогает» (записано М. Ю. Чернояровой, И. Н. Райковой от Екатерины Шугуровой в с. Ивановково-Ленино Алатырского района в 2014 г.) [МФФ КЛ МГПУ]. Этот обряд соответствует традициям Ульяновского Присурья: «В текстах, в которых сообщается о необходимости перенести домового, эти действия могут производить при помощи лукошка, кузова, збони, корзины, посуды» [10, с. 363]. В Нижегородской области в Вадском районе также перевозили домового в лукошке [6, с. 47]. В Чебоксарском районе – вместе с новыми вещами: «Обряд делают, когда переселяют домового. Находят в подпечке вещи и их переносят в новый дом. И домовый вместе с ними переезжает» (записано М. Ю. Чернояровой от Т. А. Осиповой в г. Чебоксары в 2014 г.) [МЛФФЧ]. Иногда нужно только произнести ритуальную фразу приглашения домового, и он, по мнению информантов, переедет на новое место. Обряд связан с охранительной функцией домового. Если его не взять с собой, то «хозяин» обидится, и тогда жди неприятностей. Дом лишается его покровительства и становится доступен для вторжения нечистой силы, некому уже следить за порядком, охранять его. А если взяли домоведушку с собой, то лад и спокойствие воцарятся в доме.

В современных мифологических рассказах Сосновского района Нижегородской области упоминается о том, что когда-то существовали обряды с перенесением домового в лапте, на кочерге, в квашонке, на ухвате, в тапочке, который кладут под печку. В Воронежской области бытует поверье, что домового следует перевозить на венике. Упоминания об этих архаичных обрядах в мифологических рассказах и поверьях Чувашии отсутствуют. Однако общей для двух соседних регионов является современная ритуальная практика: домового просто приглашают с собой, не сопровождая эту просьбу никакими ритуальными действиями. Не встречается на исследуемой территории и перенесение домового с углями и на хлебной лопате. У чувашей был зафиксирован необычный ритуал переезда в новый дом: домового Пирешти переносят вместе с печной глиной, которую укладывают в кيسет и прячут под полу с приговором [9].

С трудом вспоминают жители Порецкого и Алатырского районов Чувашии о традиции заселения в новый дом. Для того чтобы жить счастливо, необходимо было запустить при вселении в дом кошку: «Это надо в свой дом кошечка брать. Помолиться надо, иконку принести. Вот она. Соль надо взять, хлебушек» (записано М. Ю. Чернояровой, И. Н. Райковой от бабы Саши в с. Ивановково-Ленино Алатырского района в 2015 г.) [МФФ КЛ МГПУ]. Почему необходимо запускать кошку, зачем нужно было использо-

вать хлеб и соль, рассказчица не знала, но считала, что следует придерживаться существующей традиции. В соответствии с общерусским обычаем кошка использовалась в качестве «строительной жертвы». Хлеб и соль считались ритуальной едой, которую обычно жертвовали домовому для того, чтобы тот оберегал семью от несчастий. Причем языческие атрибуты в данном ритуале традиционно соседствуют с христианскими: используется также и икона. В отличие от старинного обряда, который производился обычно в полночь, современный может совершаться в любое время суток.

Подобный обряд был распространен повсеместно. Например, в Сосновском районе Нижегородской области: «Кошку – да, это закон! Обязательно пускали в новый дом. Ну, признавали так, что вроде, если уж она помрет, кошка – Бог с ней!» [13, с. 195]. Исполнительница явно указывает на смысл существующего обряда: кошка является заместительной жертвой, которая должна отвести смерть от человека. В Ульяновском Присурье, также как и в русских регионах Чувашии, популярен обычай запускания кошки в новый дом, сопровождающийся жертвенными дарами домовому в виде хлеба с солью [10, с. 364]. Смысл обряда в Кавернинском районе Нижегородской области объясняли так: «Первым делом катили каравай, чтобы был достаток в доме. Затем пускали в дом кошку, чтобы не водилась нечистая сила (другие покойники). Затем входили хозяева, ставили икону в красный угол и читали молитву Богородице. С этими словами вносили стол, а затем ухватаы» [12, с. 236]. В Нижегородской области домовому ночью ставят свечку, чтобы освятил дом. «Хлеб и воду при переезде оставляют дворовому. Обряд переезда сопровождают молебном и поминальным обедом, где ставят стопки, вилки и все для домового. Как бы предка почитают» [12, с. 237]. Встречается подобный обряд и в чувашском фольклоре: в первые дни нельзя людям ночевать в новом доме, необходимо запускать вначале кошку или курицу. В отличие от русских обрядов, в чувашских этот срок составлял три дня.

Другим традиционным обрядом при переселении домашнего духа в Алатырском районе Чувашии был следующий: в новом доме нужно было подвесить кузовок с домовым во дворе: «Купили вот этот дом (это я у сестры купила, она уезжала в Куйбышев, а я у ней взяла этот дом), и, когда стали переходить, взяла кузовок (есть там небольшой): “Ну, давай, садись и пошли домой!”». И я с собой взяла. И ничего, все хорошо. Живем, никто нас не трогает, ничего» [МФФ КЛ МГПУ]. Этот обряд помогает жителям охранять свой дом от чужих, лихих домовых, нечистой силы с помощью своего домашнего духа. Этот обряд свидетельствует о том, что произошло совмещение функций домового и дворового, и они стали восприниматься как единое существо. Подобный синтез этих персонажей характерен для среднерусских и южнорусских областей, например, для Сосновского района Нижегородской области.

Старейшие жительницы Алатырского и Порецкого районов Чувашии, верующие одновременно и в Бога, и в домовых, дополняют обряд и христианской атрибутикой. Они чертят на стене кресты и используют молебен, чтобы усилить его действенность: «Не видела, не слышала [домового], только кузовок вешала во дворе. Потом молебен я служила, вот. Вон кресты у меня. На эти вот молебен служила я. И все, все хорошо» (записано М. Ю. Чернояровой, И. Н. Райковой от Екатерины Шунгуровой в с. Иваново-Ленино Алатырского района в 2014 г.) [МФФ КЛ МГПУ].

Отношение к домовому двойственное. В большинстве случаев домашний дух воспринимается как благожелательное к человеку существо, охраняющее дом, которое необходимо задобрить: «Всегда, когда куда-то уходим из дома все, то – обязательно: “Домовой, жди меня домой, охраняй дом, будь умницей, тебе гостинцы привезем”. Приходим, мама

открывает дверь: “Ну, домовой, пришли домой, молодец, все в сохранности. Теперь садись с нами кушать”» (записано Кириллом Сальниковым, Ниной Сычевой от Марьи Григорьевны Шермановой в с. Кудеиха Поречского района в 2017 г.) [МФФ КЛ МГПУ]. В одном из современных мифологических рассказов знахарка заставляет людей даже завести себе домового, поскольку без него аура в доме плохая. Недаром еще С. В. Максимов писал: «Большая часть крестьян так к ним привыкла, так с ними примирилась, что не согласна принимать домовых за чертей и считает их за особую отдельную добрую породу» [4, с. 30].

С другой стороны, к нему относятся как к нечистой силе, которую необходимо изгнать. «Переехали мы с мужем на новое место: купили деревянный домик. И он нас не любил: то вещи прятал, то по ночам шумел. То в доме кошка мяукала, а ее у нас не было никогда. Я сразу поняла, что у нас нечисть водится. Освятил дом священник, и домового не стало» (записано студенткой Л. Г. Антоновой от Елены Владимировны Гаркиной, 1960 г. р., в 2010 г.) [МФФ КРиЛ]. В данном тексте не называются причины подобного отношения к домовому. По всей видимости, так воспринимают чужого, доставшегося в наследство от старых хозяев домового, который, безусловно, связан с чужими, а значит, опасными покойниками.

Деревенские бабушки, знакомые с древней традицией и ретранслирующие ее потомкам, осуждают гонение на домового. Они считают, что необходимо почитать его, иначе домашний дух обязательно отомстит: «Ну, как можно? Ну, например, то, что всегда домовый должен быть дома, дома, дома. И ему надо как бы сказать: “Ага, домовый, мы вот уезжаем, оставляем на тебя хозяйство и что все это”. А обидеть может. Есть люди, которые, ну, прогоняют прям, считают, что это плохо – раз домовый. И прогоняют, а он на это очень обижается! Или, например, не возьмут его с собой. Например, переехали со своими вещами, а домового оставили, где был. Так что он обижается. А когда его почитаешь, он будет все охранять» (записано И. Н. Райковой, М. Ю. Чернояровой, Д. Енбековой, Е. Бронзовой от Марии Александровны Сидякиной, 1929 г. р., в с. Стемасы Алатырского района в 2014 г.) [МФФ КЛ МГПУ].

В современных мифологических рассказах обязательным мотивом является описание обряда кормления домового. Обычно его совершали в определенные праздничные дни для умиловивления, при переезде на новое место. Особенно это требуется в тех случаях, когда в старый дом или квартиру заезжают новые жильцы и забывают о том, что в нем обитает старый домовый. Этот «желец» начинает требовать уважительного отношения к себе. В таких случаях и помогает кормление: «Мы с сестрой решили жить отдельно от родителей. Купили однокомнатную квартиру. Квартира нам очень понравилась. Потом мы стали часто просыпаться по ночам от звуков на кухне. Что-то двигалось, отодвигались и задвигались ящики, хлопали дверцы, что-то стучало. Мне сказали, что это, скорее всего, домовый чужакает. Посоветовали общаться с ним: приходя домой, здороваться с ним, уходя – прощаться. На угол стола класть какую-нибудь сладость. Я так и стала делать. С тех пор я больше не слышала никаких посторонних звуков» (записано О. В. Терентьевой от В. П. Франтовой, 1943 г. р., в г. Чебоксары в 2012 г.) [МФФ КРиЛ]. Для новых хозяев домовый – страшная, пугающая сила, которую надо нейтрализовать: «Без особого обряда старый домовый не может покинуть старого дома и мстит новому хозяину, изводя у него скотину, причиняя другие убытки хозяйству» [16, с. 295].

В то же самое время в большинстве мифологических рассказов Чувашии, записанных от горожан, домового воспринимают как члена семьи, который может и за столом посидеть, и чая попить со всеми. Он напоминает о себе в том случае, если про него начали забывать. Иногда домового надо успокоить кормлением, чтобы не проказил: «Я испу-

галасть: ведь кран никто не открывал, а дома, кроме нас, никого нет. Но подруга моя не испугалась и так спокойно сказала мне, что это домовый балуется, и стала с ним разговаривать: “Ну, что ты? Садись, давай с нами чай пить”. Она налила ему чашку горячего чая, положила рядом с блюдцем шоколадную конфету. Кран еще несколько раз открывался и закрывался, а потом перестал. Успокоился домовый» (записано Е. Ю. Ленковой от А. Николаевой, 1952 г. р., в г. Чебоксары) [МФФ КРиЛ].

Кормят домового и в том случае, если хотят, чтобы счастье в доме не переводилось: «У нас в деревне тетя Лида живет. Вот рассказывали, что она домового видела. Он вроде как кот, лохматый, сам небольшой, теплый. Она даже домового молоком кормит. На холодильник конфетки кладет. А когда за стол садится, ложку положит и позовет его: “Домовой, домовый, садись с нами кушать”. Говорят, что где домовый, там и счастье есть. А живет тетя Лида благополучно» (записано студенткой гр. ФФ-11-11 В. В. Васильевой от А. А. Кузьминой, 1963 г. р., русской, в г. Чебоксары) [МФФ КРиЛ]. Если раньше в качестве ритуального кормления в основном использовали хлеб с солью, то теперь это могут быть и молоко, и конфеты. Единственное, что остается неизменным, – это кормление блинами. Поскольку домовый – это почитаемый предок, дух рода, то, соответственно, используется поминальная ритуальная еда: «У нас домовый живет. Я вот сижу дома. И он тоже сидит, чтоб не грустно мне было. Мы с ним беседуем иногда. Я говорю, а он слушает. И когда потеряю очки свои, он их всегда находит и в одно и то же место кладет. А тогда радуюсь и домовому моему блинчиков испеку. Мне вот и не верит никто. А ведь есть он. Я ведь блины не люблю. Совсем не ем. Куда-то же они пропадают? Это домовый их кушает» (записано В. Венгеренюкот В. С. Кружкиной, 1947 г. р., в г. Чебоксары в 2010 г.) [МФФ КРиЛ]. Обязательно надо уважить домового и в том случае, если вы временно проживаете в доме.

В Чебоксарском районе Чувашии в д. Кочаково, Соляново, Пятино, Гремячево оставляли ему около подпечка постоянное ритуальное подношение: пирожок и воду. Иногда – блюдечко молока. Подобный ритуал существовал и в Сосновском районе Нижегородской области: в подпечек сыпали крошки хлеба. Или кусочек хлеба клали на брус, над печкой [13, с. 225–226]. В Ковернинском районе Нижегородской области – печенья, молока или меда: «Его надо кормить. Ну, вот куплю вон печенья и накладу, а потом выташу – опять свеженького. Все, говорят, надо ему класть где-то» [12, с. 155]. В Нижегородской области варят кашу и оставляют ему на столе. Специально не покрывают пищу, чтобы он мог угоститься. В Ульяновском Присурье – чай, колбасу, что-нибудь сладкое [10, с. 362–363], в Алатырском районе Чувашии – конфеты и сахар.

Однако многие современные исполнители отрицают саму необходимость кормления. Они считают, что домовый живет в доме и сам может угоститься тем, чем захочет. Таким образом, обряд ритуального кормления сохранился, но изменился. Место кормления выбирают уже не так тщательно. Оно не всегда соотносится с местом жительства домового. Изменилась и ритуальная еда. Домашнего духа угощают всем, что есть на столе. В отличие от других российских регионов, в Чувашии отсутствует кормление домового с помощью яиц, водки.

У чувашей, проживающих на территории республики, существовал подобный обряд кормления домового: «Домохозяин, возвращаясь из гостей, вынимает куски хлеба или что-либо съестное из кожаного мешка и бросает перед или за печку и по углам, чтобы духи домашние не обижались» [8, с. 70]. В качестве ритуального угощения могли использовать пироги, блины, калачи. У чувашей был особый дух подпола Сакайенчи, которому угождали тем, что 12 онгонов из теста расставляли по углам по три в каждом.

Еще существовал дух рода Йерех, насылающий болезни. Ему жертвовали кисель, блины, нухратки. Он обитал в сарае. Домашнему духу Хертсурт еда оставлялась прямо на печи, которая являлась местом его жительства. Особенно был распространен обряд умилоствления домашнего духа при закладке печи. Кашей, сваренной в его честь, угощали гостей. На кашу клали деньги. Иногда к ней добавлялась жертвенная лепешка.

Отметим сходство в русской и чувашской фольклорной традиции: обряды кормления домового раньше были приурочены к определенным праздникам, в основном к дням поминовения усопших предков, поскольку домашние духи были генетически с ними связаны, ритуальная еда первоначально была такой же, как и в похоронно-поминальных обрядах. «Во время ежегодных поминок, в день свечи и осеннего пива, когда в честь умерших в семье зажигают по свечке на правой стороне избы возле двери, на месте для умерших, не забывают и о домовом. Для него тоже ставят свечку на левой стороне около двери, на той стороне, где стоит печка, где он живет» [5], [15]. «Обычно какой-нибудь родственник приходил в дом, неся с собой гостинцы-лепешки. Как это принято было на поминках, разделив пополам лепешку, первый кусочек бросал на печку для домового» [15]. В русском фольклоре раньше отламывали ритуальный хлеб и бросали его под печку. Однако в современных мифологических рассказах и поверьях кормление может осуществляться в любой момент, поскольку обрядовая практика постепенно забывается.

Необходимо также проанализировать основные способы нейтрализации домового, использующиеся на территории Чувашии. Итак, самым популярным из них, как было уже сказано, является языческий обряд кормления, задабривания домового угощением. Он распространен повсеместно.

Жителями города, переезжающими в старое жилье, для нейтрализации и изгнания домового, который воспринимается как чужая, неведомая сила, используется христианский ритуал освящения квартиры. Он распространен в основном в городе, в деревне встречается реже. Практически отсутствует такое отгонное средство, как матерная ругань, столь распространенная в прошлом. Она заменяется простой словесной просьбой. Самая радикальная мера – борьба с душащим домовым – встречается достаточно редко. Единичны случаи использования молитвы и крестного знамения. Редкое использование подобных отгонных средств свидетельствует о том, что до сих пор преобладает представление о том, что домовый, в отличие от других духов, являясь членом рода человека, дружен ему и не боится ни молитвы, ни крестного знамения. В Нижегородской области молебен сопровождается угощением домового [16, с. 36]. В Ковернинском районе Нижегородской области от домового и дворового избавляются с помощью заговора, кормления. От дворового – с помощью крестов, сделанных из соломы. Хранят в доме чертополох, втыкают во дворе осиновые колья, то есть спасаются от него как от нечистой силы [12, с. 155]. От домового освящают квартиру ладаном и «Богородициной» молитвой [12, с. 157], хлещут по стенам штанами с молитвой [12, с. 161], иногда стучат вениками по углам. В Ульяновском Присурье изгоняют домового из хлева, садясь на кочергу, держа в руках завязку от штанов, используя матерную ругань. Кочергу перевязывают красной тряпкой и бьют ею по углам двора или хлева, выгоняют прутом или дубинкой, ругаются матом, выгоняют с помощью «знающих» [10, с. 361–362]. Подобные способы нейтрализации домового отсутствуют в материале, записанном на территории Чувашии.

С. В. Максимов указывал на разницу в умирении домового на Севере и в центральных и южных губерниях России. В центре и на юге ему в дар приносят хлеб и разноцветные лоскутки. На Севере – дары на навозных вилах и на кончике жесткой плети [4]. Поэтому спосо-

бы нейтрализации домового, описанные в русских мифологических рассказах и поверьях Чувашии, близки к тем, которые используются в центральной и южной частях России.

Резюме. Таким образом, можем сделать следующие выводы. Многие обряды, связанные с домовым, сохранились лишь в воспоминаниях исполнителей, которые иногда не могут объяснить назначение их основных атрибутов. В основном практикуются следующие из них: приглашение домового при переезде в новый дом, его кормление, способы нейтрализации. Обряды значительно упростились и в целом соответствуют общерусской традиции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добровольский В. Н. Данные для народного календаря Смоленской губернии // Живая старина. – 1894. – Вып. 3–4 (отд. I). – С. 357–380.
2. Завойко Г. К. Верования, обряды и обычаи великороссов Владимирской губернии // Этнографическое обозрение. – 1914. – № 3. – С. 81–178.
3. Криничная Н. А. Русская народная мифологическая проза: истоки и полисемантизм образов : в 3 т. Т. 1 : Былички, бывальщины, легенды, поверья о духах-хозяевах. – СПб. : Наука, 2001. – 580 с.
4. Максимов С. В. Нечистая, неведомая и крестная сила. – СПб. : Полисет, 1994. – 448 с.
5. Мессарош Д. Памятники старой чувашской веры. – Чебоксары : ЧГИГН, 2000. – 360 с.
6. Мифологические рассказы и поверья Нижегородского Поволжья / сост. К. Е. Корепова, Н. В. Храмова, Ю. В. Шеваренкова. – СПб. : Тропа Троянова, 2007. – 496 с.
7. Никитина А. В. Русская демонология. – СПб. : Санкт-Петербургский университет, 2006. – 400 с.
8. Салмин А. К. Духи требуют жертв. – Чебоксары : Чувашское книжное изд-во, 1990. – 167 с.
9. Салмин А. К. Система верований чувашей. – Чебоксары : Изд-во ЧГИГН, 2004. – 208 с.
10. Сафронов Е. В. Домовой // Традиционная культура Ульяновского Присурья : этнодиалектный словарь : в 2 т. Т. 2. – М. : Индрик, 2012. – С. 357–365.
11. Соловьев К. А. Жилище крестьян Дмитровского края. – Дмитров : Изд-во Музея Дмитровского края, 1930. – 194 с.
12. Фольклор Ковернинского района Нижегородской области : в 2 ч. Ч. 2 / сост. : Ю. М. Шеваренкова, К. Е. Корепова, Н. Б. Храмова ; под ред. Ю. М. Шеваренковой. – Н. Новгород : Б. и., 2013. – 456 с.
13. Фольклор Сосновского района Нижегородской области / сост. А. Н. Каракулов и др. ; под ред. К. Е. Кореповой. – Н. Новгород : Растр-НН, 2012. – 505 с.
14. Черноярова М. Ю. Образ лесного духа в русских мифологических рассказах Чувашии // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 1(93). – С. 76–83.
15. Черноярова М. Ю., Зарубкина О. В. Сравнительная характеристика водных духов в русском и чувашском фольклоре (на материале мифологической прозы Чувашии) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 1(93). – С. 84–98.
16. Шапарова Н. С. Краткая энциклопедия славянской мифологии. – М. : АСТ ; Астрель ; Русские словари, 2001. – 624 с.

ИСТОЧНИКИ И МАТЕРИАЛЫ

МФФ КРиЛ – материалы фольклорного фонда кафедры русского языка и литературы Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова.

МФФ КЛ МГПУ – материалы фольклорного фонда кафедры литературы Московского городского педагогического университета.

МЛФФЧ – материалы личного фольклорного фонда М. Ю. Чернояровой.

UDC 398.34(=161.1)(470.344)

M. Yu. Chernoyarova, O. V. Zarubkina

TRADITIONAL HOUSE SPIRIT RITES, RITUALS AND BELIEFS OF THE RUSSIAN POPULATION IN CHUVASHIA

Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of the features of traditional house spirit rites and beliefs. The object of the study is the Russian mythological prose of Chuvashia. The paper also considers the mythical basis of the rites and rituals and pagan and Christian beliefs in them; explores the peculiarities of the life and culture of the Russian population of the region on the basis of mythological prose and rituals, regional specificity of the analyzed material. The detailed analysis contributing to tracing the genesis of the images of house spirits and the related subjects, and revealing the processes that influenced their transformation and functioning.

Keywords: *house spirits, myths, Chuvashia, specific features, regional characteristics, paganism, Christianity, rites, rituals.*

REFERENCES

1. *Dobrovol'skij V. N.* Dannye dlja narodnogo kalendarja Smolenskoj gubernii // *Zhivaja starina*. – 1894. – Vyp. 3–4 (otd. I). – S. 357–380.
2. *Zavojko G. K.* Verovanija, obrjady i obychai velikorossov Vladimirskoj gubernii // *Jetnograficheskoe obozrenie*. – 1914. – № 3. – S. 81–178.
3. *Krinichnaja N. A.* Russkaja narodnaja mifologicheskaja proza: istoki i polisemantizm obrazov : v 3 t. T. 1: Bylichki, byval'shhiny, legendy, pover'ja o duhah-hozjaevah. – SPb. : Nauka, 2001. – 580 s.
4. *Maksimov S. V.* Nechistaja, nevedomaja i krestnaja sila. – SPb. : Poliset, 1994. – 448 s.
5. *Messarosh D.* Pamjatniki staroj chuvashskoj very. – Cheboksary : ChGIGN, 2000. – 360 s.
6. *Mifologicheskie rasskazy i pover'ja Nizhegorodskogo Povolzh'ja* / sost. K. E. Korepova, N. V. Hramova, Ju. V. Shevarenkova. – SPb. : Tropa Trojanova, 2007. – 496 s.
7. *Nikitina A. V.* Russkaja demonologija. – SPb. : Sankt-Peterburgskij universitet, 2006. – 400 s.
8. *Salmin A. K.* Duhi trebujut zhertv. – Cheboksary : Chuvashskoe knizhnoe izd-vo, 1990. – 167 s.
9. *Salmin A. K.* Sistema verovanij chuvashej. – Cheboksary : Izd-vo ChGIGN, 2004. – 208 s.
10. *Safronov E. V.* Domovoj // *Tradicionnaja kul'tura Ul'janovskogo Prisureja : jetnodialektnyj slovar' : v 2 t. T. 2.* – M. : Indrik, 2012. – S. 357–365.
11. *Solov'ev K. A.* Zhilishhe krest'jan Dmitrovskogo kraja. – Dmitrov : Izd-vo Muzeja Dmitrovskogo kraja, 1930. – 194 s.
12. *Fol'klor* Koverninskogo rajona Nizhegorodskoj oblasti : v 2 ch. Ch. 2 / sost. : Ju. M. Shevarenkova, K. E. Korepova, N. B. Hramova ; pod red. Ju. M. Shevarenkovej. – N. Novgorod : B. i., 2013. – 456 s.

© Chernoyarova M. Yu., Zarubkina O. V., 2018

Chernoyarova, Marina Yuryevna – Senior Lecturer, Department of General Educational Disciplines, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Russia; e-mail: luciliya@rambler.ru

Zarubkina, Olga Viktorovna – Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of General Educational Disciplines, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary, Cheboksary, Russia; e-mail: zovru077@mail.ru

The article was contributed on July 10, 2017

13. *Fol'klor* Sosnovskogo rajona Nizhegorodskoj oblasti / sost. A. N. Karakulov i dr. ; pod red. K. E. Korpovoj. – N. Novgorod : Rastr-NN, 2012. – 505 s.
14. *Chernojarova M. Ju.* Obraz lesnogo duha v russkih mifologicheskikh rasskazah Chuvashii // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2017. – № 1(93). – S. 76–83.
15. *Chernojarova M. Ju., Zarubkina O. V.* Sravnitel'naja harakteristika vodnyh duhov v russskom i chuvashskom fol'klore (na materiale mifologicheskoy prozy Chuvashii) // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2017. – № 1(93). – S. 84–98.
16. *Shaparova N. S.* Kratkaja jenciklopedija slavyanskoy mifologii. – M. : AST ; Astrel' ; Russkie slovari, 2001. – 624 s.

SOURCES AND MATERIALS

MFF KRiL – materialy fol'klornogofonda kafedry russkogo jazyka i literatury Chuvashskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. N. Ul'janova.

MFF KL MGPU – materialy fol'klornogofonda kafedry literatury Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta.

MLFFCh – materialy lichnogo fol'klornogo fonda M. Ju. Chernojarovoj.

УДК [373.5.016:74/76]:37.017.92

Н. А. Аверина, О. А. Леонтьева

ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНТЕРЕСА К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по проблеме приобщения обучающихся общеобразовательной школы к национальной культуре. Показан потенциал предмета «Изобразительное искусство» как средства решения данной проблемы. Предложены направления и педагогические условия формирования у учащихся 5–7 классов интереса к национальной культуре в процессе изучения изобразительного искусства.

Ключевые слова: *национальная культура, интерес, формирование, обучающиеся, изобразительное искусство.*

Актуальность исследуемой проблемы. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [28] в качестве основополагающего принципа государственной политики в области образования определяет принцип защиты и развития культурных традиций народов России. В соответствии с данным принципом перед общеобразовательной школой

© Аверина Н.А., Леонтьева О.А., 2018

Аверина Наталья Анатольевна – студентка III курса направления подготовки магистрантов «Педагогическое образование» (магистерская программа «Декоративно-прикладное искусство в системе непрерывного художественного образования») факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: natali181@mail.ru

Леонтьева Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства и методики его преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: olyaleonteva@mail.ru

Статья поступила в редакцию 27.12.2017

стоит задача приобщения обучающихся к ценностям национальных культур. В настоящее время она решается путем введения в содержание образования национально-регионального компонента, направленного на ознакомление обучающихся с природными и социальными особенностями региона, его историей и культурой национальностей, населяющих регион.

Национально-региональный компонент входит в содержание образования всех предметов, входящих в учебный план общеобразовательной школы. Наибольшим воспитательным и образовательным потенциалом обладают предметы гуманитарного (родной и русский языки и литература) и художественного (изобразительное искусство, музыка) циклов, а также предмет «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Анализ функционирования общеобразовательной школы свидетельствует о том, что учителя названных предметов значительное внимание уделяют реализации национально-регионального компонента образования, знакомят учащихся с национальной культурой в различных ее проявлениях. Вместе с тем не в полной мере реализуется педагогический потенциал предмета «Изобразительное искусство». Проведенный нами опрос учителей изобразительного искусства Чувашской Республики (23 человека) показал, что все они осознают важность и уделяют внимание приобщению обучающихся к национальной культуре. При этом респонденты отметили, что испытывают значительные трудности во встраивании национально-регионального компонента в содержание образования по предмету, несмотря на то, что имеющиеся в настоящее время программы предусматривают изучение отдельных элементов национальной культуры, таких как декоративно-прикладное искусство, народное зодчество и т. п.

Однако национальная культура сводится не только к художественной. Она включает такие результаты специфического развития конкретного народа, как продукты материального и духовного труда, социальные нормы, духовные ценности, отношение людей к природе, между собой и к самим себе. Художественная культура как составляющая духовного компонента национальной культуры представлена также произведениями национальных писателей, поэтов, художников. Каждый предмет учебного плана школы способствует ознакомлению обучающихся с отдельными элементами, влияя тем самым на овладение национальной культурой в целом. Эффективность такого овладения определяется многими факторами, одним из которых является наличие у обучающихся интереса к познанию ценностей этносов и народностей.

Вышесказанное актуализирует проблему поиска эффективных путей освоения обучающимися общеобразовательной школы национальной культуры через формирование интереса к ней в процессе изучения изобразительного искусства.

Материал и методика исследований. Основными методами исследования явились анализ культурологической и искусствоведческой, общепедагогической и методической литературы; синтез полученной информации; анкетирование учителей изобразительного искусства и обучающихся общеобразовательной школы; моделирование процесса формирования у учащихся интереса к национальной культуре в ходе изучения изобразительного искусства.

Результаты исследований и их обсуждение. Национальная культура как философское, социологическое и искусствоведческое понятие трактуется с разных позиций. Вместе с тем всеми учеными признается комплексность данного феномена и его значение для развития человечества в целом и отдельных наций и народностей как фактора, обеспечивающего интеграцию всех представителей нации и в то же время их дифференциацию среди других этносов. Восприятие индивидом своей национальной культуры является главным результатом функционирования его самосознания.

Отталкиваясь от понимания национальной культуры как совокупности материальных и духовных ценностей нации, используемых этнической общностью основных способов взаимодействия с природой и социальным окружением, в структуре национальной культуры мы выделяем духовный, социально-политический и материальный компоненты. В свою очередь, духовный компонент включает художественную и нравственную культуру, религию и язык. Общеобразовательная школа как социальный институт призвана быть гарантом сохранения и развития культуры во всех ее составляющих. В то же время культура сама является основой образования, которое рассматривается как процесс вхождения человека в мир культуры, постижения им культурных ценностей, накопленных человечеством и отдельными нациями. Особенностью национальной культуры является то, что в условиях постоянно меняющихся исторических условий она остается стабильной благодаря вековому отбору жемчужин народной мудрости. Поэтому национальная культура – это и источник содержательной основы современного образования, и традиционный фактор формирования личности [17].

Культурологический, этноисторический и этнопедагогический подходы к построению содержания образования разработаны такими учеными, как Л. Х. Балагова [2], Г. Н. Волков [8], Л. А. Ибрагимова [12], Н. Д. Неустроев [20] и др. В их трудах доказаны необходимость учета национальных традиций, ценность национальной культуры в обучении и воспитании подрастающего поколения. Проблема формирования у обучающихся интереса к национальной культуре является предметом исследования З. С. Батчаевой [3], Е. Л. Егоровой [9], И. В. Земцовой [11], В. Ф. Канева [14], А. В. Молчевой [18], Е. М. Новикова [21], И. М. Раджабова [22] и др.

Несомненно, ведущая роль в приобщении школьников к национальной культуре принадлежит изобразительному искусству, которое отличается силой эмоционального воздействия на детей, воспитывающим и развивающим влиянием на них. Обоснование потенциала народной художественной культуры как важного средства художественного образования и эстетического воспитания дано в трудах А. В. Бакушинского [1], В. С. Библера [4], И. Я. Богуславской [5], Ю. В. Борева [6], В. М. Василенко [7], М. А. Ильина [13], М. А. Некрасовой [19], А. Б. Салтыкова [24] и др.

Т. С. Комарова [15], Н. Н. Ростовцев [23], Н. М. Сокольников [26] и др. разработали методику приобщения обучающихся к национальной культуре через изобразительное искусство. Важными для нашего исследования явились труды ученых Чувашской Республики А. А. Ефимовой [10], Л. В. Кузнецовой [16], Н. Б. Смирновой [25], Ф. П. Харитоновой [29], В. А. Чеботкина [30] и др. Созданные ими педагогические модели, учебные программы направлены на формирование у обучающихся представлений об окружающем многокультурном, многонациональном мире путем ознакомления с особенностями художественной культуры народов, населяющих регион.

С учетом вышесказанного мы провели исследование в муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 59 с углубленным изучением отдельных предметов г. Чебоксары». Обучающимся 5–7 классов (157 человек) было предложено ответить на вопросы разработанной нами анкеты, направленные на выявление уровня знаний о духовной и материальной культуре чувашского народа, их отношения к изучению национальной культуры. Анализ полученных ответов показал следующее:

а) значительная часть опрошенных (80,08 %) выразили желание знать больше о национальной культуре Чувашии, а именно об изобразительном искусстве;

б) 20,5 % обучающихся (преимущественно пятиклассники) ответили, что они не читали произведений чувашских поэтов и писателей;

в) только 30,6 % обучающихся смогли назвать чувашских художников и их основные произведения;

г) 69,9 % школьников продемонстрировали хорошее знание чувашского декоративно-прикладного искусства, отметив, что узнали о нем в процессе изучения истории и культуры родного края и чувашского языка.

Опираясь на полученные данные, учитывая собственный опыт преподавания предмета «Изобразительное искусство», исходя из содержания ФГОС ООО [27] и учебных программ, мы определили следующие направления формирования у обучающихся интереса к национальной культуре в процессе изучения изобразительного искусства:

- комплексное использование различных видов национальной культуры как на занятиях, так и во внеурочной деятельности;

- введение факультативных курсов и кружков с углубленным изучением национальной культуры, декоративно-прикладного искусства, национальной вышивки;

- вовлечение обучающихся в различные виды художественной деятельности этнокультурной направленности.

Мы предположили, что, следуя данным направлениям при разработке занятий по изобразительному искусству, педагог может сформировать у обучающихся национальное мировоззрение. Совершенствование знаний родного языка, объективной оценки фольклора, формирование умения интерпретировать произведения народного искусства будут эффективным способом формирования национальных ценностей обучающихся.

Реализация названных направлений, по нашему убеждению, требует создания в педагогическом процессе комплекса следующих педагогических условий:

- 1) включение в содержание образовательных программ по изобразительному искусству национально-регионального компонента. Этот компонент в художественном образовании необходим для обеспечения защиты национальных, местных традиций, региональных культур и особенностей, интересов и потребностей населения данного региона в условиях многонационального государства, возрождения, сохранения и применения в новых условиях лучших традиций народного изобразительного искусства. Изучение различных аспектов этнокультуры, народного изобразительного искусства является основополагающим принципом обновления содержания регионального компонента образования;

- 2) активное использование народного изобразительного искусства в художественном образовании путем реализации системно-деятельностного подхода, предполагающего вовлечение обучающихся в различные виды изобразительной и культурно-просветительской деятельности;

- 3) создание национально-культурной образовательной среды школы;

- 4) повышение этнохудожественной компетентности педагогов, которая понимается как свойство личности, выраженное в наличии знаний о культуре своего народа, народного изобразительного искусства, этнохудожественных потребностей, культурных интересов. Она проявляется в практических умениях и навыках, отражающих готовность учителей к саморазвитию и самореализации в изобразительном искусстве. Совершенствование такой компетентности может осуществляться на курсах повышения квалификации, при проведении семинаров, практикумов, мастер-классов, стажировок, консультаций, путем самообразования.

Реализация перечисленных направлений и педагогических условий составляет содержание следующего этапа нашего исследования.

Резюме. В условиях постоянных изменений нашей стране, государству необходим духовно богатый человек, обладающий качествами гражданина, любящий свой народ и свою Родину, знающий и ценящий национальную культуру. На сегодняшний день задача воспитания такого человека решается путем внедрения национального компонента в содержание образования по всем предметам учебного плана. Изобразительное искусство как учебный предмет обладает значительным педагогическим потенциалом для решения поставленной задачи. Однако проведенное исследование показало, что этот потенциал реализуется педагогами недостаточно эффективно, преимущественно при обучении детей основам изобразительной грамоты. При этом недостаточно внимания уделяется просветительской стороне и формированию интереса обучающихся к национальной культуре. Реализация предлагаемых направлений и педагогических условий позволит приобщить учеников к национальной культуре, дать им знания о традициях и художественных ремеслах своего народа, показать значимость эстетического начала в созданных ими произведениях, развить их художественные способности. Таким образом у обучающихся сформируется интерес к национальной культуре как важнейший компонент любви к своему краю, к своей Родине.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. – М. : Карапуз, 2009. – 240 с.
2. Балагова Л. Х. Формирование сознания адыгских детей начального школьного образования на основе этнической идентификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 1996. – 160 с.
3. Батчаева З. С. Формирование творческой активности студентов художественно-графических факультетов в процессе занятий национальной вышивкой карачаевцев и балкарцев : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2005. – 17 с.
4. Библер В. С. Замыслы. Кн. 1. – СПб. : Изд-во РГГУ, 2002. – 879 с.
5. Богуславская И. Я. Проблемы традиций в искусстве современных народных художественных промыслов : сборник статей. – Ленинград : Художник РСФСР, 1981. – 374 с.
6. Боров Ю. В. Эстетика : в 2 т. Т. 1. – Изд. 5, доп. – М. : Русич, 1997. – 576 с.
7. Василенко В. М. Народное искусство. – М. : Советский художник, 1974. – 294 с.
8. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 1999. – 168 с.
9. Егорова Е. Л. Формирование основ этнокультуры у детей 7 лет на занятиях по иллюстрированию коми народных сказок : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Сыктывкар, 2005. – 274 с.
10. Ефимова А. А. Подготовка будущего учителя технологии к использованию традиций чувашского народного ткачества в профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Чебоксары, 2006. – 24 с.
11. Земцова И. В. Теоретические и методические основы обучения северной графической пижемской росписи в художественных образовательных учреждениях Республики Коми : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2005. – 16 с.
12. Ибрагимова Л. А., Салаватова А. М. Этнокультурный компонент в деятельности современных школ региона // Вестник Нижневарттовского государственного университета. – 2013. – № 4. – С. 79–83.
13. Ильин М. А. Исследования и очерки. – М. : Советский художник, 1976. – 288 с.
14. Канев В. Ф. Приобщение учащихся к этнической культуре народов Севера средствами прикладного искусства : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – М., 1995. – 30 с.
15. Комарова Т. С. Детское художественное творчество. Для занятий с детьми 2–7 лет. – М. : Мозаика-Синтез, 2015. – 160 с.
16. Кузнецова Л. В. Этнокультура в образовательном процессе : методические рекомендации. – Чебоксары : Б. и., 2000. – 48 с.
17. Культурология : учебное пособие / под ред. проф. Г. В. Драча. – М. : Альфа ; Инфра-М, 2009. – 432 с.
18. Молчева А. В. Народное декоративно-прикладное искусство Башкортостана – дошкольникам. – Уфа : Китап, 1995. – 112 с.
19. Некрасова М. А. Народное искусство как часть культуры : теория и практика. – М. : Изобразительное искусство, 1983. – 343 с.

20. Неустроев Н. Д., Неустроева А. Н. Этнопедагогизация как особенное и общее в воспитании общероссийской гражданской идентичности // Общее и особенное в культурах и традициях народов : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – М. : Изд-во Московского психолого-социального университета, 2017. – С. 259–265.
21. Новиков Е. М. Методология образования. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.
22. Раджабов И. М. Декоративно-прикладное искусство в системе художественного образования Республики Дагестан : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 1998. – 36 с.
23. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. – М. : Агар, 2000. – 251 с.
24. Салтыков А. Б. Избранные труды. – М. : Советский художник, 1962. – 728 с.
25. Смирнова Н. Б. Чувашское народное декоративно-прикладное искусство в системе профессиональной подготовки студентов художественно-графического факультета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Чебоксары, 2001. – 19 с.
26. Сокольникова Н. М. Методика обучения изобразительному искусству : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М. : Академия, 2013. – 336 с.
27. ФГОС ООО с изменениями и дополнениями [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70188902/>.
28. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Ростов н/Д. : Легион, 2013. – 208 с.
29. Харитонов Ф. П. Педагогические условия формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 3(79). – С. 184–188.
30. Чеботкин В. А. О проблеме национального в изобразительном искусстве // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2008. – № 4. – С. 207–212.

UDC [373.5.016:74/76]:37.017.92

N. A. Averina, O. A. Leontyeva

FORMATION OF INTEREST IN NATIONAL CULTURE AT STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING FINE ARTS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article presents the results of the research on the formation of interest in national culture among secondary school students; demonstrates the potential of the subject «Fine Arts» as a means of solution of this problem; presents the of development and pedagogical conditions of formation of interest in national culture at the 5th-7th-form students in the process of studying Fine Arts.

Keywords: *national culture, interest, formation, students, fine arts.*

© Averina N. A., Leontyeva O. A., 2018

Averina, Natalia Anatolyevna – Third-year Master's Degree Student of «Pedagogical Education» Training Programme (Master's Programme «Applied and Decorative Arts in the System of Continuous Art Education»), Faculty of Arts and Music Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: natali181@mail.ru

Leontyeva, Olga Anatolyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Fine Arts and Teaching Methods, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: olyaleonteva@mail.ru

The article was contributed on Dezember 27, 2017

REFERENCES

1. *Bakushinskii A. V.* Khudozhestvennoe tvorchestvo i vospitanie. – M. : Karapuz, 2009. – 240 s.
2. *Balagova L. Kh.* Formirovanie soznaniya adygsikh detei nachal'nogo shkol'nogo obrazovaniya na osnove etnicheskoi identifikatsii : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – M., 1996. – 160 s.
3. *Batchaeva Z. S.* Formirovanie tvorcheskoi aktivnosti studentov khudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov v protsesse zanyatii natsional'noi vyshivkoi karachaevtsev i balkartsev : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – M., 2005. – 17 s.
4. *Bibler V. S.* Zamysly. Kn. 1. – SPb. : Izd-vo RGGU, 2002. – 879 s.
5. *Boguslavskaya I. Ya.* Problemy traditsii v iskusstve sovremennykh narodnykh khudozhestvennykh promyslov : sbornik statei. – Leningrad : Khudozhnik RSFSR, 1981. – 374 s.
6. *Borev Yu. V.* Estetika : v 2 t. T. 1. – Izd. 5, dop. – M. : Rusich, 1997. – 576 s.
7. *Vasilenko V. M.* Narodnoe iskusstvo. – M. : Sovetskii khudozhnik, 1974. – 294 s.
8. *Volkov G. N.* Etnopedagogika : uchebnik dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedenii. – M. : Akademiya, 1999. – 168 s.
9. *Egorova E. L.* Formirovanie osnov etnokul'tury u detei 7 let na zanyatiyakh po illyustrirovaniyu komi narodnykh skazok : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Syktyvkar, 2005. – 274 s.
10. *Efimova A. A.* Podgotovka budushchego uchitelya tekhnologii k ispol'zovaniyu traditsii chuvashskogo narodnogo tkachestva v professional'noi deyatel'nosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Cheboksary, 2006. – 24 s.
11. *Zemtsova I. V.* Teoreticheskie i metodicheskie osnovy obucheniya severnoi graficheskoi pizhemskei rospisi v khudozhestvennykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh Respubliki Komi : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – M., 2005. – 16 s.
12. *Ibragimova L. A., Salavatova A. M.* Etnokul'turnyi komponent v deyatel'nosti sovremennykh shkol regiona // Vestnik Nizhneartovskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. – № 4. – S. 79–83.
13. *Il'in M. A.* Issledovaniya i ocherki. – M. : Sovetskii khudozhnik, 1976. – 288 s.
14. *Kanev V. F.* Priobshchenie uchashchikhsya k etnicheskoi kul'ture narodov Severa sredstvami prikladnogo iskusstva : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. – M., 1995. – 30 s.
15. *Komarova T. S.* Detskoe khudozhestvennoe tvorchestvo. Dlya zanyatii s det'mi 2–7 let. – M. : Mozaika-Sintez, 2015. – 160 s.
16. *Kuznetsova L. V.* Etnokul'tura v obrazovatel'nom protsesse : metodicheskie rekomendatsii. – Cheboksary : B. i., 2000. – 48 s.
17. *Kul'turologiya* : uchebnoe posobie / pod red. prof. G. V. Dracha. – M. : Al'fa ; Infra-M, 2009. – 432 s.
18. *Molcheva A. V.* Narodnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo Bashkortostana – doshkol'nikam. – Ufa : Kitap, 1995. – 112 s.
19. *Nekrasova M. A.* Narodnoe iskusstvo kak chast' kul'tury : teoriya i praktika. – M. : Izobrazitel'noe iskusstvo, 1983. – 343 s.
20. *Neustroev N. D., Neustroeva A. N.* Etnopedagogizatsiya kak osobennoe i obshchee v vospitanii obshcherossiiskoi grazhdanskoi identichnosti // Obshchee i osobennoe v kul'turakh i traditsiyakh narodov : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – M. : Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo universiteta, 2017. – S. 259–265.
21. *Novikov E. M.* Metodologiya obrazovaniya. – M. : Egves, 2006. – 488 s.
22. *Radzhabov I. M.* Dekorativno-prikladnoe iskusstvo v sisteme khudozhestvennogo obrazovaniya Respubliki Dagestan : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. – M., 1998. – 36 s.
23. *Rostovtsev N. N.* Metodika prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva v shkole. – M. : Agar, 2000. – 251 s.
24. *Saltykov A. B.* Izbrannye trudy. – M. : Sovetskii khudozhnik, 1962. – 728 s.
25. *Smirnova N. B.* Chuvashskoe narodnoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo v sisteme professional'noi podgotovki studentov khudozhestvenno-graficheskogo fakul'teta : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Cheboksary, 2001. – 19 s.
26. *Sokol'nikova N. M.* Metodika obucheniya izobrazitel'nomu iskusstvu : uchebnik dlya stud. uchrezhdenii vyssh. prof. obrazovaniya. – M. : Akademiya, 2013. – 336 s.
27. *FGOS OOO s izmeneniyami i dopolneniyami* [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/70188902/>.
28. *Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii»*. – Rostov n/D. : Legion, 2013. – 208 s.
29. *Kharitonova F. P.* Pedagogicheskie usloviya formirovaniya etnopedagogicheskoi kompetentnosti pedagoga v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2013. – № 3(79). – S. 184–188.
30. *Chebotkin V. A.* O probleme natsional'nogo v izobrazitel'nom iskusstve // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2008. – № 4. – S. 207–212.

РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

¹Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

²Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам комплексного развития визуального мышления детей. Особое внимание уделено необходимости организации целенаправленного процесса развития у учащихся начальной школы визуального мышления на уроках изобразительного искусства потому, что особенность их мышления базируется на возрастных особенностях восприятия и малом визуальном опыте. Выявлены формы визуального мышления, методы и средства его развития у младших школьников на уроках изобразительного искусства.

Ключевые слова: учащиеся начальной школы, развитие визуального мышления, уроки изобразительного искусства.

Актуальность исследуемой проблемы. Анализ теоретических исследований и обобщенный педагогический опыт позволяют нам определить степень разработанности темы работы, которая в определенной степени затрагивалась на разных уровнях зарубежными и отечественными учеными. Первенство в освещении этой темы принадлежит древнегреческим философам Платону [19] и Аристотелю [1]. Более современные исследователи этой темы – Р. Арнхейм [2], Ж. Готфруа [8], [9], Р. Л. Грегори [10], Д. Роэм [20] и др. Так, Р. Арнхейм выявил и представил возрастные и индивидуальные особенности развития визуального восприятия в процессе преобразования чувственной информации [2].

В отечественной науке тема развития визуального мышления чаще всего затрагивалась в процессе освещения вопросов, касающихся развития художественного восприятия. Так, А. В. Запорожец описал процессы, порождающие художественные образы в процессе представления ситуаций и изменений в них [13], [14].

В ряде исследований мы выделили значимость развития наглядно-действенного мышления обучающихся в процессе практической деятельности. Исследователи В. П. Зинченко [15], С. Л. Рубинштейн [21], И. С. Якиманская [24] считают, что наглядно-

© Григорьева С. Г., Соколова С. Г., 2018

Григорьева Стелла Георгиевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия; e-mail: ste-grigoreva@yandex.ru

Соколова Светлана Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: sokolova_sg@mail.ru

Статья поступила в редакцию 23.10.2017

действенное мышление – это элементарный вид мышления, возникающий в процессе действительностного подхода и являющийся базой для развития более сложных видов мышления.

Вопросы значимости искусства в развитии личности в условиях системы образования описали Ю. Б. Боров [4], Л. С. Выготский [6], [7], Р. А. Куренкова [16], Б. Т. Лихачев [17], Б. М. Неменский [18], К. Д. Ушинский [23] и др. В трудах Л. С. Выготского достаточно основательно изложен вопрос, касающийся развития художественного восприятия обучающихся [5].

Проблемы визуального мышления в психолого-педагогической науке освещены в трудах Л. С. Выготского [6], В. И. Жуковского [12], В. П. Зинченко [15], И. С. Якиманской [24] и др. Так, В. И. Жуковский визуальное мышление рассматривает как этап между абстрактным мышлением и практикой, то есть там, где абстрактно-логическое мышление свои функции не может выполнить, там действует визуальное мышление [12].

Изученные нами источники показывают, что существуют исследования теоретической и практической значимости по проблеме развития визуального мышления у людей разных возрастов. Несмотря на их многочисленность, еще не получили должного освещения положения, связанные с развитием визуального мышления у учащихся начальной школы в условиях реализации ФГОС НОО. Отсутствуют методические разработки для учителей начальной школы по определению личностно-ориентированных особенностей развития визуального мышления у обучающихся в процессе преподавания изобразительного искусства; мало освещены вопросы, затрагивающие возрастные возможности развития и формирования визуального мышления у младших школьников; не разработаны рекомендации по созданию педагогических условий, способствующих эффективному развитию визуального мышления у учащихся на уроках изобразительного искусства; вовсе не затронуты проблемы развития визуального мышления учеников на интегрированных уроках; не разделены четко понятия «визуальное мышление» и «образное мышление».

Отсутствие теоретических разработок методических основ развития визуального мышления у учащихся начальной школы на уроках изобразительного искусства в условиях реализации требований ФГОС НОО обуславливает актуальность исследуемой проблемы.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы с точки зрения исследуемой проблемы, изучен и обобщен опыт работы учителей начальных классов по развитию визуального мышления у учащихся на уроках изобразительного искусства.

Результаты исследований и их обсуждение. Визуальное мышление является многомерным процессом восприятия и трансформации чувственной информации. Особенности развития визуального мышления заключаются в целостном формировании компонентов визуального мышления: зрительно-моторной координации основных мыслительных операций (анализа, синтеза, обобщения, классификации, абстрагирования, сравнения) и воображения (вербальной фантазии, образной беглости и гибкости, оригинальности созданных образов и оперирования ими).

Необходимость организации целенаправленного процесса развития визуального мышления у младших школьников объясняется тем, что особенность их мышления базируется на возрастных особенностях восприятия и малом визуальном опыте. Такой опыт представляет собой процесс моделирования объектов и явлений окружающей действительности, поисковую и познавательную активность, но без углубления в структуру и содержание, причинно-следственные связи между явлениями. Отсюда формирование визуального мышления у учащихся осуществляется неравномерно.

Процесс развития мышления учащихся – процесс необратимый. Однако, как считают многие исследователи, если этот процесс не стимулировать, то он может замедлиться, особенно это касается визуального мышления. Чем раньше начато развитие, тем эффективнее будет результат педагогического воздействия на развитие мыслительных процессов учащихся. Следовательно, в образовательном учреждении целесообразно организовать комплексное развитие визуального мышления у учащихся начальной школы. Потому как, согласно исследованиям психологов, воспринимаемая визуальная информация, поступающая через глаза, до мозга не доходит в пределах 90 % [3], [10]. В этом случае мозг человека использует предыдущий опыт или имеющиеся знания для создания образа или конструирования реальности. Вот поэтому возникает необходимость научить учащихся видеть не только глазами, но и воображением. В своей деятельности учителя могут пользоваться утверждением Ф. Блума: «Дети активно ищут информацию, они хотят понять значение каждой вещи, с которой сталкиваются; хотят не только познакомиться с чем-то новым, но и узнать, как к этому новому следует относиться» [10, с. 137].

Для комплексного развития визуального мышления у учащихся начальной школы необходимо правильно выделить его формы, методы и средства его развития.

Визуальное мышление является частью целостного феномена – мышления, которое есть интегрированный высший познавательный процесс, направленный на раскрытие общих и существенных свойств, признаков предметов и явлений и имеющих между ними причинно-следственных связей. Являясь частью целостного феномена, визуальное мышление обладает теми же свойствами, что и мышление (понятия, суждения, умозаключения), и их у учащихся необходимо развивать. Дело в том, что, например, в процессе обучения в начальной школе у учеников идет процесс постоянного расширения и углубления знаний о каком-либо явлении, предмете, о взаимосвязи между ними, при этом формируются понятия, их характеризующие. Происходит активное расширение социального и физического опыта, что, конечно же, благоприятно действует на «развитие нервной системы» [3]. Например, на уроках рисования у учащихся последовательно формируются такие сложные понятия, как «искусство», «красота», «прекрасное», «композиция», «живопись», «колорит» и т. д. Каждое из названных понятий не имеет конкретики, то есть в понятие «искусство» входят разные виды и жанры изобразительного искусства, литературы, музыки, театра и т. д. Усвоение этих понятий намного расширяет знания школьников об окружающей действительности. Значит, овладение понятием означает овладение знаниями о том или ином предмете, явлении, раскрытие существенного и закономерного в них. Чем ближе ученик стоит к раскрытию сущности предмета, явления, тем быстрее он усвоит данное понятие. Следовательно, для полного познания предметов и явлений учащимися на уроках изобразительного искусства учителю следует в процессе рассказов, бесед или объяснений раскрывать детям существенное в увиденном, наиболее характерное в объектах изображения или картинах. На процесс понимания и формирования понятий в процессе визуального мышления большое влияние может оказать прошлый опыт учащихся, богатство впечатлений, которые получили дети в соприкосновении с действительностью – природой, живописью, графикой, архитектурой, музыкой, литературой.

Итак, понятие как форма мышления – это отражение в сознании учащихся общего и наиболее существенного в окружающих нас предметах и явлениях.

Мыслительные процессы осуществляются в форме суждения. Это же характерно и для визуального мышления. В процессе такого мышления раскрывается сущность понятия. К примеру, понятие «цвет» характеризует свойство предметов поглощать или отра-

жать световые волны. Однако учащиеся об этом не знают. Учитель, умело направляя суждения детей, может в процессе суждения об этом феномене привести их к открытию закона природы: затемнить окна и показать, что окружающие нас предметы и их цвет воспринимаются нами через зрение только тогда, когда они освещены. В этом примере в процессе визуального мышления происходит раскрытие связи и отношений между предметами и явлениями действительности, то есть раскрытие сущности понятий, которые выступают и как форма мышления, и как особое мыслительное действие. За каждым понятием скрыто множество сущностных связей и явлений. Организованное визуальное мышление учащихся на уроках рисования способствует формированию видов понятий: общих и единичных, конкретных и абстрактных, эмпирических и теоретических.

В процессе визуального мышления каждое суждение представляет собой констатацию фактов, связей, существующих между предметами, явлениями. Правильность суждений учащихся можно проверить на основе деятельностного подхода, то есть на практике – это рисование, лепка, аппликация, диалог, беседа, спор и т. д. Но не только практика является критерием истины. Правильность суждений детей может подтвердить еще одна форма визуального мышления – умозаключение.

Одним из методов развития визуального мышления у учащихся на уроках изобразительного искусства является их включение в процесс сопоставления и анализа различных суждений и образования на этой основе новых общих или частных выводов, то есть умозаключений.

В изученных нами источниках авторами выделяются два вида умозаключений – индукция и дедукция. Индуктивный способ рассуждения, присущий визуальному мышлению, на уроках изобразительного искусства можно развивать в процессе установления учащимися общих законов, правил, положений на основе рассмотрения частных, единичных фактов, случаев, явлений. Например, в ходе проведения беседы с использованием репродукций картин русских художников. В процессе анализа репродукций учитель совместно с учащимися проводит анализ композиционного строения картины, находит центр композиции, акцент картины и колорит. Возьмем, к примеру, картину И. Левитана «Золотая осень». В процессе суждения, констатации фактов, связей, существующих между изображенными объектами, дети приходят к выводу, что на картине изображается образ русской природы. Именно образ, а не часть природы. В ходе суждений учитель и учащиеся определяют, какими выразительными художественными средствами художник воспользовался для достижения поставленной цели. Такой подход раскрывает учащимся, что любая линия, цвет в произведениях искусства имеет важное значение для создания задуманного художественного образа. Еще Л. С. Выготский в труде «Психология искусства» писал: «Лучшим доказательством этого служит детский рисунок, который еще ни в малой степени не входит в область художественного творчества. Ему совершенно незнакомо понимание того, что сама линия одним свойством своего построения может сделаться непосредственным выражением настроения и волнения души, и способность передать в позе и в жестах выразительные движения людей и животных развивается в нем чрезвычайно медленно вследствие различных причин, во главе которых стоит тот основной факт, что ребенок рисует не явления, а схемы» [6, с. 335].

Дедуктивный способ рассуждения в процессе визуального мышления предполагает раскрытие отдельных, частных явлений, фактов на основании знания общих законов и положений. Это утверждение можно показать опять же на примере анализа картины И. Левитана «Золотая осень». При этом «произведение искусства естественно рассматри-

вается как система раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчетом, чтобы вызвать эстетическую реакцию» [6, с. 32–33]. Дедуктивный способ рассуждения происходит от целостного восприятия картины к выявлению частных структурных элементов художественного образа, то есть представляет собой процесс логического перехода от определенных предположений к заключениям на основе тех или иных знаний и умений, полученных детьми в процессе обучения. Развитие дедуктивного рассуждения детей можно организовать в ходе проведения беседы. Учитель должен заранее подготовить логично сформулированные, наводящие вопросы, а дети на основании имеющихся компетенций должны будут поддержать беседу. Например:

Учитель: «На экране мы видим живописную картину, значит, она написана <...>?»

Ответ школьников: «Масляными красками».

Учитель: «Картина написана теплыми цветами, значит, она имеет какой колорит?»

Ответ: «Теплый колорит».

Учитель: «Есть ли в картине объекты, написанные холодными цветами?»

Ответ: «Да, есть. Это небо и речка».

Учитель: «Как вы думаете, почему художник для изображения неба и речки воспользовался холодными цветами?» и т. д.

В такой последовательности раскрывается характерная особенность дедуктивного метода, когда информация, которой обладает выводное суждение, составляет часть совокупной информации исходных утверждений.

Итак, в процессе визуального мышления индукция и дедукция тесно связаны между собой. Такой подход на уроках изобразительного искусства развивает у учащихся логику и коммуникативные компетенции, они, рассуждая о том или ином явлении, предмете, не только делают умозаклучения обобщающего характера, опираясь на отдельные признаки и качества анализируемых объектов, но и приходят к выводам, исходя из общих утверждений и закономерностей. Такая связь обоих видов умозаклучений, присущих визуальному мышлению учащихся, способствует полному раскрытию сущности явлений, предметов действительности.

Мы в ходе нашего исследования пришли к выводу о том, что у учащихся начальных классов в процессе их обучения в школе развивается визуальное мышление, но у каждого ученика оно проявляется индивидуально. Это зависит от многих факторов: от условий; от мотивации учеников к обучению; от опыта, личностных качеств учащихся; от компетентности учителя; от умелой организации педагогом основных видов учебных занятий, на которых основывается вся система художественно-эстетического воспитания в начальной школе и которые имеют место как на уроке изобразительного искусства, так и в кружке, на факультативе. Это рисование с натуры, тематическое рисование, декоративное рисование, беседы об изобразительном искусстве, лепка, аппликация и др. Имея много общего и прежде всего яркую выраженность эстетического содержания, названные виды работ по изобразительному искусству имеют большой потенциал для развития у учащихся визуального мышления. Однако сами по себе названные виды изобразительной деятельности не смогут развить у учащихся визуального мышления. Успех могут обеспечить профессионально использованные на уроках изобразительного искусства методы развития визуального мышления. На основе существующих источников мы сделали попытку классификации наиболее целесообразных методов, развивающих визуальное мышление детей на уроках изобразительного искусства (табл. 1).

Таблица 1

**Классификация методов, развивающих визуальное мышление у учащихся начальных классов
на уроках изобразительного искусства**

Методы			
По источнику знаний		По характеру деятельности учащихся на уроке изобразительного искусства	По дидактическим целям учебных занятий по изобразительному искусству
Словесные	Рассказ	Проблемное изложение учебного материала	Изложение новых знаний
	Беседа		
	Объяснение	Частично-поисковый	Контроль знаний
	Диалог	Субъект-субъектные отношения (учащиеся и учитель – собеседники)	Активизация потребности к творческому анализу объектов действительности и событий через визуальное мышление
Практические	Упражнение	Исследовательский	Применение знаний и умений на практике
	Практическая деятельность: рисование, лепка, аппликация, анализ произведений искусства		
		Репродуктивный	
	Сравнение	Частично-поисковый	Активизация творческого мышления
	Метод открытий	Поисковый, репродуктивный	Открытие нового, создание нового образа
	Метод защиты проектов	Исследовательский	Активизация исследовательской деятельности
Наглядные	Иллюстрация	Объяснительно-иллюстративный	Повторение, закрепление знаний
	Демонстрация		

Перечисленные в таблице 1 методы развития визуального мышления учащихся начальных классов могут быть реализованы на базе современных технологий обучения: лично-относительно-ориентированных, исследовательских, коммуникативных, проблемно-развивающих, информационных. Эти методы могут быть реализованы в ходе проведения разнообразных типов уроков: урока, посвященного изучению нового материала; проблемного урока; урока-образа; урока – праздника искусств; урока-вернисажа; урока-путешествия; урока-экскурсии; урока-игры; урока-сказки; урока-диспута; урока-открытия; урока-исследования, киноурока, игровых (ролевых) уроков, которые также получили свое обоснование и раскрытие в рамках спецкурсов С. Г. Соколовой [22], С. Г. Григорьевой [11].

Успех учителю в проведении названных типов уроков могут обеспечить самые разнообразные средства обучения – материальные объекты, носители учебной информации и предметы окружающей действительности. Средства обучения, будучи носителями учебной информации, являются одновременно и способом создания предметно-информационной среды, обладающей существенным эмоциональным потенциалом, развивающим при умелом применении визуальное мышление учащихся начальной школы (табл. 2).

**Средства обучения, применяемые на уроках изобразительного искусства,
способствующие развитию визуального мышления учащихся**

Наглядность						
Реальные или натуральные объекты	Образная					Символи- ческая
	Словесная		Объемная		Плоскост- ная	
Природа	Слово, речь	Дидактиче- ские материалы	Скульптура, архитектура	Динами- ческие модели	Картины, иллюстрации, репродукции	Схемы, чертежи, инструк- ционные, техноло- гические карты
Геометрические тела	Литератур- ные образы, словесное рисование	Опорные сигналы, дидактиче- ские карточки, памятки	Муляжи, макеты			
Макеты						
Гипсовые розетки						
Гербарии						
Предметы быта						
Предметы декоративно- прикладного искусства						
Чучела животных						

Резюме. Мы выявили формы визуального мышления, методы и средства его развития у учащихся начальной школы на уроках изобразительного искусства. Обосновали, что развитие такого мышления у обучающихся младших классов – необходимость, потому как визуальное мышление – это способ познания окружающей действительности путем выяснения причинно-следственных связей между предметами и явлениями. Основной функцией визуального мышления является функция систематизации значений зрительных образов. Визуальное мышление – процесс творческого решения проблемных задач в системе создания художественных образов в сознании. Развитие визуального мышления у младших школьников необходимо осуществлять путем решения задач в процессе преподавания учебной дисциплины «Изобразительное искусство».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аристотель*. Сочинения : в 4 т. Т. 1. – М. : Мысль, 1975. – 550 с.
2. *Арнольд Р.* Искусство и визуальное восприятие. – М. : Прогресс, 1974. – 392 с.
3. *Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л.* Мозг, разум и поведение. – М. : Мир, 1988. – 248 с.
4. *Борев Ю. Б.* Эстетика. – Ростов н/Д. : Феникс, 2012. – 704 с.
5. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
6. *Выготский Л. С.* Психология искусства. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 480 с.
7. *Выготский Л. С.* Этюды по истории поведения. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.
8. *Годфруа Ж.* Что такое психология : в 2 т. Т. 1. – М. : Мир, 1992. – 496 с.
9. *Годфруа Ж.* Что такое психология : в 2 т. Т. 2. – М. : Мир, 1992. – 376 с.
10. *Грегори Р. Л.* Глаз и мозг, психология зрительного восприятия. – М. : Прогресс, 1970. – 279 с.
11. *Григорьева С. Г.* Подготовка учителя начальных классов к инновационной деятельности : программа спецкурса. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2003. – 18 с.
12. *Жуковский В. И.* Визуальное мышление художника и зримая сущность произведения искусства // Исторические, философские, политические науки, культурология и искусствоведение. – 2015. – № 7. – С. 70–72.
13. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.

14. Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Восприятие и действие. – М. : Просвещение, 1967. – 323 с.
15. Зинченко В. П., Мунипов В. М., Гордон В. М. Исследование визуального мышления // Вопросы психологии. – 1973. – № 2. – С. 3–13.
16. Куренкова Р. А. Эстетика. – М. : Владос, 2003. – 368 с.
17. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников. – М. : Просвещение, 1985. – 174 с.
18. Неменский Б. М. Мудрость красоты. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.
19. Платон. Полное собрание сочинений в одном томе. – М. : Альфа-книга, 2015. – 1311 с.
20. Розм Д. Визуальное мышление. – М. : Миф, 2012. – 184 с.
21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2-х т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1989. – 485 с.
22. Соколова С. Г. Чувашское декоративно-прикладное искусство в системе подготовки учителя начальных классов к эстетическому воспитанию младших школьников. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2002. – 86 с.
23. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 2. – М. : Педагогика, 1974. – 440 с.
24. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

UDC [373.3:74/76]:159.922.74

S. G. Grigoryeva¹, S. G. Sokolova²

DEVELOPMENT OF VISUAL THINKING AT PRIMARY SCHOOLCHILDREN AT FINE ARTS LESSONS

¹Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

²I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the problems of complex development of students' visual thinking. Particular attention is paid to the need for the organization of a target-oriented process of development of visual thinking among primary schoolchildren at Fine Arts lessons because the peculiarity of their thinking is based on age-related features of perception and small visual experience. The work also reveals the forms, methods and means of development of visual thinking at primary schoolchildren at Fine Arts lessons.

Keywords: *primary schoolchildren, development of visual thinking, Fine Arts lessons.*

REFERENCES

1. *Aristotel'*. Sochineniya : v 4 t. T. 1. – М. : Mysl', 1975. – 550 s.
2. *Arnhejm R.* Iskustvo i vizual'noe vospriyatie. – М. : Progress, 1974. – 392 s.
3. *Blum F., Lejzerson A., Hofstedter L.* Mozg, razum i povedenie. – М. : Mir, 1988. – 248 s.
4. *Borev Ju. B.* Jestetika. – Rostov n/D. : Feniks, 2012. – 704 s.
5. *Vygotskij L. S.* Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. – М. : Prosveshhenie, 1991. – 93 s.

© Grigoryeva S. G., Sokolova S. G., 2018

Grigoryeva, Stella Georgievna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia; e-mail: ste-grigoreva@yandex.ru

Sokolova, Svetlana Georgievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Methods of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: sokolova_sg@mail.ru

The article was contributed on October 23, 2017

6. *Vygotskij L. S.* Psihologija iskusstva. – Rostov n/D. : Feniks, 1998. – 480 s.
7. *Vygotskij L. S.* Jetjudy po istorii povedenija. – M. : Pedagogika-Press, 1993. – 224 s.
8. *Godfrua Zh.* Chto takoe psihologija : v 2 t. T. 1. – M. : Mir, 1992. – 496 s.
9. *Godfrua Zh.* Chto takoe psihologija : v 2 t. T. 2. – M. : Mir, 1992. – 376 s.
10. *Gregori R. L.* Glaz i mozg, psihologija zritel'nogo vosprijatija. – M. : Progress, 1970. – 279 s.
11. *Grigor'eva S. G.* Podgotovka uchitelja nachal'nyh klassov k innovacionnoj dejatel'nosti : programma speckursa. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2003. – 18 s.
12. *Zhukovskij V. I.* Vizual'noe myshlenie hudozhnika i zrimaja sushhnost' proizvedenija iskusstva // *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie nauki, kul'turologija i iskusstvovedenie*. – 2015. – № 7. – S. 70–72.
13. *Zaporozhec A. V.* Izbrannye psihologicheskie trudy : v 2 t. T. 1. – M. : Pedagogika, 1986. – 320 s.
14. *Zaporozhec A. V., Venger L. A., Zinchenko V. P., Ruzskaja A. G.* Vosprijatie i dejstvie. – M. : Prosveshhenie, 1967. – 323 s.
15. *Zinchenko V. P., Munipov V. M., Gordon V. M.* Issledovanie vizual'nogo myshlenija // *Voprosy psihologii*. – 1973. – № 2. – S. 3–13.
16. *Kurenkova R. A.* Jestetika. – M. : Vlos, 2003. – 368 s.
17. *Lihachev B. T.* Teorija jesteticheskogo vospitanija shkol'nikov. – M. : Prosveshhenie, 1985. – 174 s.
18. *Nemenskij B. M.* Mudrost' krasoty. – M. : Prosveshhenie, 1987. – 255 s.
19. *Platon.* Polnoe sobranie sochinenij v odnom tome. – M : Al'fa-kniga, 2015. – 1311 s.
20. *Rojem D.* Vizual'noe myshlenie. – M. : Mif, 2012. – 184 s.
21. *Rubinshtejn S. L.* Osnovy obshhej psihologii : v 2-h t. T. 1. – M. : Pedagogika, 1989. – 485 s.
22. *Sokolova S. G.* Chuvashskoe dekorativno-prikladnoe iskusstvo v sisteme podgotovki uchitelja nachal'nyh klassov k jesteticheskomu vospitaniju mladshih shkol'nikov. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2002. – 86 s.
23. *Ushinskij K. D.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija : v 2-h t. T. 2. – M. : Pedagogika, 1974. – 440 s.
24. *Jakimanskaja I. S.* Razvitie prostranstvennogo myshlenija shkol'nikov. – M. : Pedagogika, 1980. – 240 s.

УДК [371.314.6:74]:371.398

Г. Б. Иванова

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению истории возникновения и этапов становления художественно-проектной деятельности, а также ее состояния на данный момент. Обосновывается необходимость ее внедрения в педагогический процесс в учебных заведениях, предоставляющих услуги дополнительного художественного образования. Целью исследования является определение, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка комплекса педагогических условий, отвечающих за эффективность художественно-проектной деятельности учеников.

Ключевые слова: *проект, проектная деятельность, проектирование, метод проектов, художественно-проектная деятельность.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сегодня не только происходит множество социально-экономических перемен, но и продолжаются глобальные изменения в системе образования. Осуществляются пересмотр и переоценка качественных показателей образования, их соответствия международным стандартам. Вследствие этого происходит активный поиск все новых эффективных подходов к организации образовательного процесса.

Учитывая происходящие метаморфозы образования, следует принимать во внимание, что сегодня учащийся получает информацию из самых разных источников, так что с этим фактом необходимо считаться. В современном мире родители и учителя уже перестали быть для детей единственными источниками получения достоверных сведений. Соответственно, задачи современного образовательного процесса заключаются в том, чтобы научить их хорошо ориентироваться в мире разнообразных данных и информации, находить ее самостоятельно и использовать правильно, усваивая исключительно нужные им знания, т. е. научить учиться.

Материал и методика исследований. При изучении поставленной проблемы были применены такие методы исследования, как анализ нормативно-правовых документов, теоретический анализ педагогической, психологической, философской, учебно-методической литературы, диссертационных работ и авторефератов по исследуемому вопросу.

Результаты исследований и их обсуждение. Изменения сегодня в значительной мере затрагивают систему не только базового, но и дополнительного образования, поскольку последним вносится немалый вклад в развитие современных детей. Такие обра-

© Иванова Г. Б., 2018

Иванова Галина Борисовна – студентка III курса направления подготовки магистрантов «Педагогическое образование» (магистерская программа «Декоративно-прикладное искусство в системе непрерывного художественного образования») факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ivanova_galinka@bk.ru

Статья поступила в редакцию 15.11.2017

звательные документы, как Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», Концепция модернизации российского образования, Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года и др., акцентируют внимание на важности и сущности системы дополнительного образования, способствующей развитию интересов, способностей, талантов современного подрастающего поколения.

Сегодня перед художественной школой стоят задачи воспитания разносторонней личности, обучения ребенка работе в коллективе и повышения мотивации к учебному процессу. Вследствие этого образовательный процесс вынужден изменяться и искать все новые, более эффективные пути для развития творческих способностей у детей, помогая им осваивать и систематизировать знания, необходимые для самообразования и саморазвития. Учитывая возросшие потребности в приобретении обучающимся ребенком знаний и условия современного общества, можно сделать вывод, что всем этим требованиям отвечает в полном объеме именно проектная деятельность.

Изучив и проанализировав материалы по данной проблеме, мы сделали вывод о том, что при изучении художественно-проектной деятельности прежде всего требуется рассмотреть и дать определение понятиям «проект», «проектная деятельность», «проектирование», «метод проектов».

Слово «проект» в переводе с латинского языка означает «брошенный вперед». Ряд словарей содержит варианты толкования, где проект отождествляется с планом, замыслом, текстом или чертежом чего-либо, которые предвещают его создание [8, с. 9], [9].

Методические рекомендации для учителей описывают проект как деятельность, направленную на достижение нового результата за установленное время при учете определенных ресурсов, т. е. имеется описание конкретной ситуации, нуждающейся в улучшении, и определенных методов для ее улучшения. При этом метод проектов является совместной креативной и продуктивной деятельностью преподавателя и учащихся, направленной на поиски разрешения возникших проблем [6]. В словаре для учителей и школьных психологов понятие «проектирование» определяется в качестве деятельности, под которой понимается в максимально сжатой характеристике продумывание того, что должно получиться [7, с. 61].

Проектирование в художественном понимании является особым процессом, в ходе которого в принципе и происходят изготовление определенного продукта и его моделирование в знаковой форме: макете, чертеже, пояснительной записке, модели и т. п. [10], [11], [12], [13].

«Метод проектов» в переводе с греческого языка означает «путь исследования» [9]. По мнению Н. Ю. Пахомовой, выраженному в ее пособии, метод проектов является системой обучения, которая обеспечивает учащимся приобретение знаний в ходе планирования и реализации практических заданий – проектов, которые постепенно усложняются [8, с. 20]. В исследовании А. В. Бычкова метод проектов рассматривается в качестве системы учебно-познавательных приемов, позволяющих разрешить определенную проблему в результате самостоятельной или коллективной деятельности учащихся с обязательной последующей презентацией итогов их работы [1, с. 4]. М. М. Эпштейн в своей книге отмечает, что метод проектов представляет собой идею, практику, технологию, дающую возможность совместить опыт и проблемы педагогов, работавших в первой трети XX в., с исследованиями и практикой современности [14, с. 5].

В большинстве книжных источников утверждается, что зарождение метода проектов произошло во второй половине XIX в. в сельскохозяйственных школах США на базе теоретических основ «прагматической педагогики». Но после изучения большого объема литературы по данной тематике мы пришли к выводу, что ряд ученых прослеживают использование идеи этого метода еще в XVI в. в древних итальянских архитектурных мастерских.

В этих трудах описана достаточно долгая и эффективная история развития метода и его распространения в мировой практике, делящаяся на несколько последовательных этапов:

1590–1765 гг. – появление проектной деятельности и ее использование в архитектурных мастерских (школах) Европы;

1765–1880 гг. – использование проекта как метода обучения в педагогической практике, его перемещение на Северо-Американский континент;

1880–1915 гг. – использование метода проектов для обучения в общеобразовательных школах, а также в производственном обучении;

1915–1965 гг. – процесс переосмысления метода проектов и его возвращение из американского образования в европейское;

1965 г. и до настоящего времени – открытие заново метода проектов, новый этап его международного развития [2].

Метод проектов пристально изучался и исследуется до сих пор множеством как зарубежных, так и российских ученых. Основатель этого метода обучения – американский педагог и философ Джон Дьюи. Он искал в своих работах новые способы развития, позволяющие ребенку мыслить самостоятельно, помогающие ему в усвершенствовании навыков запоминания и последующего воспроизведения знаний, а также применения полученных им умений на практике. С точки зрения Дьюи, настоящим и значимым может считаться исключительно то, что является полезным для людей, от чего имеется результат и что нацелено на пользу общества в целом [3], [4].

По мнению Дж. Дьюи, детство нельзя сводить лишь к подготовке к дальнейшей взрослой жизни: конечно, ребенку требуются знания, необходимые в будущем, когда он станет взрослым, самостоятельным человеком, но помимо этого ученик любого возраста нуждается в знаниях, навыках и умениях, помогающих ему успешно решать возникающие у него повседневные жизненные проблемы.

Для достижения результатов обучение должно быть направлено на потребности и интересы учеников с учетом их личного опыта. Основной задачей образования является изучение окружающей жизни.

Происходит совместное движение учителя и учеников от одного проекта к другому. Выполняемый проект должен быть интересен детям, вызывать любознательность, увлекать их. Каждый поступок, осуществляемый индивидуально, в группе или при поддержке учителя либо иных людей, ребенок должен самостоятельно спланировать, произвести, выполнить его анализ и дать оценку. Для этого дети должны четко понимать цель данного проекта [3].

Предложенный Джоном Дьюи метод проектов базировался на обучении, комфортном для внутреннего интереса ребенка. Он считал, что очень важно показать детям их личную заинтересованность в приобретении знаний, которые могут пригодиться и, скорее всего, потребуются им в дальнейшей жизни. Поэтому нужна выбранная из реальной жизни проблема, знакомая ребенку и значимая для него, при решении которой ему потребуется приложить уже полученные знания, а также новые знания, которые только предстоит получить [8].

У Дж. Дьюи было множество последователей и учеников. Его идеями в 1884–1916 гг. достаточно широко пользовались в разнообразных учебных заведениях его воспитанники В. Х. Килпатрик и Е. Паркхерст. В их исследованиях, как и у Дьюи, проектное обучение было ориентировано на развитие самостоятельного активного мышления обучаемых. Ученики должны были не только запоминать новую информацию, предоставляемую им образовательным учреждением, воспроизводить ее, но и уметь применять полученные знания на практике. Учебный материал должен находиться в полной согласованности с жизненным опытом учеников, их познавательной и творческой деятельностью в рамках практических проектов во время решения конкретной проблемы [5].

Русские педагоги заинтересовались проектным методом в начале 20-х гг. прошлого века. Этот метод использовался и в школьном образовании, и в вузах. Метод проектов в практике применялся многими педагогами, однако его основоположником в России считается П. П. Блонский. Высказанные им теоретические идеи попытался реализовать на практике другой ученый-педагог – С. Т. Шацкий. По его мнению, школа должна не только обучать грамоте, но и подготавливать учеников к жизни. Он считал, что воспитание человека должно проходить в ходе творческой деятельности его самостоятельности [2]. Под его руководством в 1905 г. была организована группа из нескольких сотрудников, пытавшихся активно применять метод проектов и преподавать с его помощью.

Но в 1931 г. проектный метод был осужден постановлением ЦК ВКП(б), по мнению которого он был «чуждым советской школе» и не способствовал формированию у учащихся теоретических знаний. Так что вплоть до середины 80-х гг. XX в. в отечественной педагогической практике данный метод не применялся.

Хотя в пределах внеурочной общественно полезной деятельности и организовывались в целом подходящие для реализации различных проектов мероприятия [2], можно утверждать, что в педагогике данный метод за время правления советской власти полноценно не использовался. Проектный метод успешно и активно развивался за границей.

Возвращение метода произошло только после начала изменения положения в российском образовании. Сегодня метод проектов часто и повсеместно применяется в школах России как на уроках, так и во внеклассной деятельности.

Методом проектов всегда предполагается решение определенной проблемы, которая, с одной стороны, предусматривает применение разных методов и средств для обучения, а с другой – интегрирование всех знаний и умений из разнообразных отраслей техники, науки, технологии, а также из творческой сферы. Итог выполненных проектов всегда должен быть осязаемым, т. е. при теоретической проблеме должно быть выведено ее конкретное решение, а при практической – конкретный, готовый к внедрению результат.

С помощью проектной деятельности происходит преобразование процессов обучения в самообучение, а также каждому ученику дается возможность ощутить себя в качестве компетентного и способного человека. Проектный метод всегда ориентируется на самостоятельную деятельность учеников (индивидуальную, парную или групповую), выполняемую на протяжении определенного временного отрезка. Данный подход органично сочетается с групповым подходом в обучении.

Проектная деятельность учащихся важна для вооружения их универсальным умением решать различные проблемы, включая образовательные. В современной педагогике она должна применяться, не заменяя классно-урочную систему обучения, а одновременно с ней, в качестве компонента системы образования, и на уроках, и во внеурочной ученической деятельности.

Проектный метод основывается на практической направленности на результат, который можно увидеть, применить в реальной практической деятельности, переосмыслить. Сегодня метод проектов – один из наиболее популярных в мире, т. к. именно он позволяет совместить теоретические знания с их практическим применением.

Термин «художественно-проектная деятельность» более сложен и емок. Именно поэтому мы провели столь подробный анализ производных понятий «проект», «проектная деятельность», «проектирование», «метод проектов», дающий нам возможность вывести полноценное определение художественно-проектной деятельности, являющееся базовым в нашем исследовании.

Изучив и проанализировав множество определений и терминов, можно сделать вывод о том, что художественно-проектная деятельность является одним из видов обучающей деятельности, связанным с изучением, практическим освоением, а также художественным преобразованием реальности, когда ученик имеет возможность саморазвиваться и самореализовываться.

На основании этого определения можно прийти к выводу, что главной целью, стоящей перед художественно-проектной деятельностью в образовании, является формирование художественно-эстетических образов реальных объектов, обладающих объективной или субъективной новизной, социальной или личной значимостью.

Резюме. В результате изучения и анализа истории появления, развития и применения в педагогической науке, а также на практике художественно-проектной деятельности в России и за границей мы пришли к выводу, что этот метод в истории развития образования кардинально новым вовсе не является, однако при этом он и сегодня своей привлекательности не утратил. Кроме того, благодаря проанализированным сведениям определились дальнейшие педагогические условия, способствующие эффективному формированию у детей в ходе занятий умений художественно-проектной деятельности.

Приведенный в статье материал направлен на отражение сущности проектной деятельности. Из него следует, что внедрение этого метода обучения в педагогические процессы дополнительного образования будет способствовать улучшению качества и эффективности образования вследствие того, что при этом объединяются активные методы и формы обучения, обеспечивается связь между обучением и жизнью, а также реализация полученных навыков, знаний и умений в учебно-творческой деятельности, значимой для учащихся. Художественно-проектная деятельность может способствовать профессиональному самоопределению учеников детских художественных школ после выпуска, повышать уровень их художественно-практических, интеллектуальных и исследовательских способностей. Из этого следует, что она представляет собой инновационный компонент предпрофессиональной подготовки учеников художественных школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бычков А. В. Метод проектов в современной школе. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 47 с.
2. Гилева Е. А. История развития метода проектов в российской школе [Электронный ресурс] // Наука и школа. – 2007. – № 4. – Режим доступа : <http://nauka-i-shkola.ru/2007-4.html>.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. – М. : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
4. Дьюи Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку. – М. : Карапуз, 2009. – 155 с.
5. Килпатрик В. Х. Основы метода / пер. с англ. Н. Н. Ильина ; введение С. С. Моложавого ; излож. Н. Н. Ильиных. – М. ; Л. : Наркомпрос РСФСР, 1928. – 114 с.
6. Метод проектов и его применение в образовательном процессе : методические рекомендации / сост. Ю. В. Желтова. – Ростов н/Д. : Детский эколого-биологический центр, 2015. – 38 с.
7. Новые ценности : тезаурус для школьных психологов и учителей. Вып. 1 / под ред. Н. Б. Крыловой. – М. : Инноватор, 2000. – 110 с.
8. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательных учреждениях : пособие для студентов и учителей педагогических вузов. – М. : АРКТИ, 2003. – 110 с.
9. Пахомова Н. Ю. Что такое метод проектов? // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 93–96.
10. Полат Е. С. Метод проектов. Современная гимназия : взгляд теоретика и практика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.raop.ru/index.php?id=127>.
11. Проект и проектная деятельность (методические рекомендации) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://pdf.knigi-x.ru>.
12. Рунге В. Ф. История дизайна, науки, техники. Книга 1 : учебное пособие. – М. : Архитектура-С, 2006. – 368 с.
13. Эм Л. Ф. Проектная деятельность как творческий процесс на уроках изобразительного искусства в условиях ФГОС. – Нижневартовск : Б. и., 2016. – 15 с.
14. Эпштейн М. М. На исторических перекрестках. Метод проектов. – СПб. : Образовательный центр «Участие», 2011. – 56 с.

STAGES OF FORMATION AND CURRENT STATE OF ART AND PROJECT ACTIVITY

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the history of the origin and stages of formation of art and project activity and its current state. It also substantiates the necessity of introduction of this method in the pedagogical process at educational institutions of additional art education. The aim of the research is to determine, theoretically substantiate and test an experimental set of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the development of art and project activity of students.

Keywords: *project, project activity, projection, method of projects, art and project activity.*

REFERENCES

1. Bychkov A. V. Metod proektov v sovremennoj shkole. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 2000. – 47 s.
2. Gileva E. A. Istorija razvitiya metoda proektov v rossijskoj shkole [Elektronnyj resurs] // Nauka i shkola. – 2007. – № 4. – Rezhim dostupa : <http://nauka-i-shkola.ru/2007-4.html>.
3. D'jui Dzh. Demokratija i obrazovanie / per. s angl. – M. : Pedagogika-Press, 2000. – 384 s.
4. D'jui Dzh. Ot rebenka – k miru, ot mira – k rebenku. – M. : Karapuz, 2009. – 155 s.
5. Kilpatrik V. H. Osnovy metoda / per. s angl. N. N. Il'ina ; vvedenie S. S. Molozhavogo ; izlozh. N. N. Il'inyh. – M. ; L. : Narkompros RSFSR, 1928. – 114 s.
6. Metod proektov i ego primenenie v obrazovatel'nom processe : metodicheskie rekomendacii / sost. Ju. V. Zheltova. – Rostov n/D. : Detskij jekologo-biologicheskij centr, 2015. – 38 s.
7. Novye cennosti : tezaurus dlja shkol'nyh psihologov i uchitelej. Vyp. 1 / pod red. N. B. Krylovoj. — M. : Innovator, 2000. – 110 s.
8. Pahomova N. Ju. Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah : posobie dlja studentov i uchitelej pedagogicheskijh vuzov. – M. : ARKTI, 2003. – 110 s.
9. Pahomova N. Ju. Chto takoe metod proektov? // Shkol'nye tehnologii. – 2004. – № 4. – S. 93–96.
10. Polat E. S. Metod proektov. Sovremennaja gimnazija : vzgljad teoretika i praktika [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.raop.ru/index.php?id=127>.
11. Proekt i proektnaja dejatel'nost' (metodicheskie rekomendacii) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://pdf.knigi-x.ru>.
12. Runge V. F. Istorija dizajna, nauki, tehniki. Kniga 1 : uchebnoe posobie. – M. : Arhitektura-S, 2006. – 368 s.
13. Jem L. F. Proektnaja dejatel'nost' kak tvorcheskij process na urokah izobrazitel'nogo iskusstva v uslovijah FGOS. – Nizhnevartovsk : B. i., 2016. – 15 s.
14. Jepshtejn M. M. Na istoricheskijh perekrestkah. Metod proektov. – SPb. : Obrazovatel'nyj centr «Uchastie», 2011. – 56 s.

© Ivanova G. B., 2018

Ivanova, Galina Borisovna – Third-year Master's Degree Student of «Pedagogical Education» Training Programme (Master's Programme «Applied and Decorative Arts in the System of Continuous Art Education»), Faculty of Arts and Music Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: ivanova_galinka@bk.ru

The article was contributed on November 15, 2017

УДК 75.021.33-035.676.332.6:371.398

Е. И. Кадыева, Н. Б. Смирнова

КИСТЕВАЯ РОСПИСЬ КАК ОДНО ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩЕГОСЯ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье предлагается теоретическое обоснование формирования творческих способностей у учащихся детских художественных школ на занятиях по декоративно-прикладному искусству, в частности по кистевой росписи; анализируются результаты поиска источников по теме исследования; описывается трехэтапное постижение особенностей школы кистевой росписи на примере хохломской (повтор – вариации – импровизация); рассматриваются педагогические принципы и методы развития творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: учащиеся, творческие способности, дополнительное образование, кистевая роспись, травная роспись, педагогические принципы и методы.

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях российское общество ставит перед образованием приоритетную задачу – формирование и развитие творческих способностей обучающихся, которые смогут креативно мыслить, самостоятельно решать поставленные задачи, в том числе в процессе дальнейшей профессиональной деятельности. Именно этим оправдано пристальное внимание исследователей к проблеме формирования и развития творческих способностей учащихся средствами изобразительного искусства в системе дополнительного образования.

Обращение к исследованиям С. М. Гаджимурадова, М. К. Даутова, Н. В. Ефремичевой, Н. Г. Коваленко, В. В. Корешкова, С. М. Мурзиной, М. В. Соколова, Р. У. Тебуева, Т. Я. Шпикаловой помогло нам выявить значение, влияние и место декоративно-прикладного искусства в процессе формирования творческих способностей учащихся. В системе формирования творческого потенциала обучающихся детских художественных школ изучение декоративно-прикладного искусства, в частности хохломской росписи по дереву, занимает главное место.

© Кадыева Е. И., Смирнова Н. Б., 2018

Кадыева Елена Ивановна – студентка III курса направления подготовки магистрантов «Педагогическое образование» (магистерская программа «Декоративно-прикладное искусство в системе непрерывного художественного образования») факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: cheschira@mail.ru

Смирнова Наталья Борисовна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой изобразительного искусства и методики его преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: smirn.05@mail.ru

Статья поступила в редакцию 28.11.2017

Цель нашего исследования – теоретическое обоснование формирования творческих способностей у учащихся детских художественных школ на занятиях по декоративно-прикладному искусству на примере кистевой росписи.

Материал и методика исследований. В процессе работы был использован комплекс методов научного исследования:

- теоретические (изучение и анализ философской, психолого-педагогической, учебно-методической и искусствоведческой литературы; синтез и классификация полученной информации, ее обобщение; моделирование исследуемого процесса);

- эмпирические (наблюдение за педагогическим процессом в детской художественной школе, беседы с учащимися, анкетирование, тестирование, изучение и анализ продуктов деятельности учащихся (эскизов, зарисовок, рисунков, композиций и др.), педагогический эксперимент).

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ научных источников по теме исследования показал, что проблемой изучения творческих способностей занимались как зарубежные (К. Роджерс, Дж. Гилфорд, Р. Мей, Э. Торренс и др.), так и отечественные ученые (Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, Я. И. Пономарев, Б. М. Теплов, В. Ф. Вишнякова, А. М. Матюшин и др.). Проблемы формирования творческих способностей на занятиях по изобразительному искусству раскрывали в своих трудах такие ученые, как В. С. Кузин, А. А. Мелик-Пашаев.

В последние годы использованию декоративно-прикладного искусства в дополнительном образовании детей были посвящены труды В. П. Головиновой, Е. Б. Евкладовой, Т. С. Комаровой, Т. Г. Казаковой, А. В. Золотаревой, Н. В. Падашуль и др. Вопросам кистевой росписи как фактора развития творческого потенциала обучающихся посвящены труды В. С. Бадаева, Е. В. Волковой, Г. А. Горбуновой, О. П. Савельевой, Е. А. Янковской и др.

В. Н. Шацкая, рассуждая о детском творчестве и его роли в формировании личности ребенка, подчеркивала: «Художественное воспитание есть процесс целенаправленного воздействия средствами искусства на личность, благодаря которому у воспитуемых формируются художественные чувства и вкус, любовь к искусству, умение понимать его, наслаждаться им и способность по возможности творить в искусстве» [10]. Вместе с тем занятия художественным творчеством подразумевают не только эстетическое развитие личности, но и в том числе раскрытие ее творческого потенциала. Этому, на наш взгляд, в большей степени способствует изучение такого вида декоративно-прикладного искусства, как художественная роспись.

Художественную роспись принято подразделять на две основные группы. В группу кистевой росписи входят хохломская, городецкая, гжельская, жостовская и другие ее виды [4]. В данной группе кисть является главным компонентом творческого воплощения замысла мастера в изображении, от ее возможностей зависит правильное написание элементов и образно-графический строй композиции в целом. Волокна кисти, ее форма, размер и даже сама ее постановка создают структуру орнамента. Вторую группу составляет лаковая миниатюра, ведущие ее центры – Палех, Федоскино, Мстера, Холуй. Здесь кисть является лишь вспомогательным инструментом для переноса краски с палитры в композицию, отдельные мазки на поверхности изделия не столь заметны и не являются главным условием росписи [1, с. 145–161]. Общими для обеих групп являются обращение к миру природы, стилизация ее форм, но в рамках традиции, сложившейся в каждом промысле.

Все основные приемы и способы владения кистью наиболее ярко и полно собраны в хохломской росписи. Написание основных ее составляющих напрямую зависит от возможностей и качества остроконечной кисти. Простейшие приемы под силу выполнить даже младшим дошкольникам. Основу хохломской росписи составляют травка, усики, капельки, реснички, без них не обходится ни одна орнаментальная композиция [2, с. 6–8].

Развитие творческого потенциала учащихся художественных школ в процессе изучения хохломской росписи нами было представлено с точки зрения исследований Т. Я. Шпикаловой и Г. А. Поровской, которые выделяют три этапа постижения особенностей той или иной школы росписи: повтор, вариации и импровизация [5].

1. *Повтор.* Изучение орнаментов хохломской росписи предполагает как повтор отдельных составных элементов, так и их творческое осмысление при сопоставлении с рисунками народных мастеров. Повтор, в отличие от копии, есть индивидуальное видение изображаемого орнамента, и это будет способствовать выработке собственного стиля обучающегося. Данный этап начинается с формирования первоначальных умений в создании орнаментальных мотивов хохломской росписи (травный орнамент – травный орнамент с ягодами и листьями – травный орнамент с птицами и цветами).

2. *Вариации.* Этап, на котором обучающийся совершенствует первоначальные умения в изображении орнаментальных мотивов хохломской росписи. Множественные их повторы в процессе первого этапа на втором дают определенную свободу в их изображении: появляются понимание возможностей декоративной трактовки, независимость обучающихся в использовании вариантов имеющихся композиций узоров.

3. *Импровизация.* На данном – самом сложном – этапе обучающиеся, опираясь на накопленный ими практический опыт предыдущих занятий, выполняют задания, связанные с импровизацией по мотивам хохломской росписи. Здесь возможны как непосредственное преобразование имеющихся узоров хохломской росписи, так и их ассоциативное изображение.

Три этапа постижения кистевой росписи учитывались нами при создании программы «Работа в материале. Роспись» для учащихся детской художественной школы города Выкса Нижегородской области, которая направлена на формирование и развитие творческого потенциала ребенка в процессе комплексного преподавания декоративно-прикладного искусства.

На всех этапах реализации программы нами использовались педагогические принципы и методы обучения. Например, для развития творческих способностей учащихся были использованы приемы и методы дифференциации и индивидуализации учебного процесса, что позволило на всех этапах освоения кистевой росписи учитывать и использовать индивидуальные особенности ученика на разных этапах урока [3]. Использовались следующие средства дифференциации: задания различной сложности и объема для учащихся с разной степенью успеваемости и природного таланта, разработанные по принципу «от простого к сложному» [8], [9]. Применение данных средств в учебном процессе позволяет определить профессиональные качества преподавателя. Педагогу, стремящемуся заинтересовать детей, необходимо обладать дивергентным мышлением и быть компетентным во всех вопросах их творческого развития.

При выполнении учащимися заданий разработанной нами учебной программы им оказывалась помощь сообразно их индивидуальным достижениям в овладении кистевой росписью. Таким образом, темп освоения учебного материала и степень его усложнения были индивидуальными.

Развитию творческих способностей обучающихся в процессе изучения кистевой росписи способствуют принцип наглядности, а также нестандартный подход к решению поставленных задач. Исходя из этого, педагог наглядно и очень доходчиво показывает все особенности написания элементов росписи в отдельности, следит за правильностью выполнения заданий, при необходимости помогает ученикам скорректировать изображение элементов и мотивов. Учащиеся намного лучше воспринимают и усваивают новый материал, если наставник подготовит образец, расписанный в процессе занятий с детьми [7].

Современный педагог должен не только владеть техникой кистевой росписи, уметь грамотно реализовывать программы дополнительного образования, но и постоянно совершенствовать свои профессиональные компетенции для обеспечения эффективных и благоприятных условий для разностороннего художественного развития учащихся [6].

Разработанная программа учитывает необходимость поддержания интереса учащихся к декоративно-прикладному искусству, а это возможно в том числе при демонстрации учащимся произведений мастеров, написанных в традициях народных промыслов. Одно из самых результативных выездных занятий – поездка в город Семенов Нижегородской области, являющийся историческим центром легендарной хохломской росписи, где дети ощущают всю красоту произведений декоративно-прикладного искусства, чувствуют себя причастными к ней, узнают из первоисточников историю создания золотых изделий. Данная экскурсия явилась стимулом к дальнейшей работе по созданию орнаментальной композиции по собственным эскизам.

Резюме. Результаты внедрения в учебный процесс программы «Работа в материале. Роспись» позволили выявить, что использование трехэтапного постижения особенностей кистевой росписи (повтор, вариации и импровизация) способствует последовательному формированию творческих способностей обучающихся. Из этого следует, что кистевая роспись является эффективным методом развития творческих способностей учащихся художественных школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арбат Ю. А. Русская народная роспись по дереву. – М. : Наука, 2001. – 230 с.
2. Бадаев В. С. Русская кистевая роспись. – М. : Владос, 2004. – 32 с.
3. Библер В. С. Мышление как творчество (введение в логику мыслительного диалога). – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
4. Виды хохломской росписи [Электронный ресурс] // Студопедия. Ваша школопедия. – Режим доступа : https://studopedia.ru/7_81573_vidi-hohlomskoy-rospisi.html.
5. Возвращение к истокам. Народное искусство и детское творчество / под ред. Т. Я. Шпикаловой, Г. А. Поровской). – М. : Владос, 2000. – 272 с.
6. Ловцова И. В. К вопросу о совершенствовании профессиональных компетенций преподавателей, реализующих программы в области изобразительного искусства в условиях функционирования детской школы искусств // Вестник Чувашия государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 4(92). – С. 143–151.
7. Полевицкова Т. И. Развитие творческих способностей школьников на уроках технологии на основе марийских народных ремесел // Вестник Чувашия государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 2(82). – С. 165–170.
8. Трофименко А. С. Педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов в процессе обучения декоративно-прикладному искусству // Вестник Чувашия государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 1(89). – С. 171–177.
9. Ускова Е. Приобщение детей к народному искусству. Развитие навыков кистевой росписи у старших дошкольников [Электронный ресурс] // Международный образовательный портал Маам.ру. – Режим доступа : <http://www.maam.ru/detskijsad/-razvitie-navykov-kistevoi-rospisi-u-starshih-doshkolnikov.html>.
10. Шацкая В. Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе. – М. : Советская педагогика, 1987. – 184 с.

UDC 75.021.33-035.676.332.6:371.398

E. I. Kadyaeva, N. B. Smirnova

PAINTING AS ONE OF THE EFFECTIVE MEANS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF THE STUDENT

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article offers a theoretical justification of the problem of formation of creative abilities at students of children's schools of art at Arts and Crafts lessons, particularly at Painting lessons; analyzes the research works on the topic; gives the description of a three-stage understanding of the characteristics of Khokhloma school of painting (repetition – variation – improvisation); discusses the pedagogical principles and methods of development of creative abilities of students.

Keywords: *students, creativity, further education, painting, herbs painting, teaching principles and methods.*

REFERENCES

1. *Arbat Ju. A.* Russkaja narodnaja rospis' po derevu. – M. : Nauka, 2001. – 230 s.
2. *Badaev V. S.* Russkaja kistevaja rospis'. – M. : Vlos, 2004. – 32 s.
3. *Bibler V. S.* Myshlenie kak tvorcestvo (vvedenie v logiku myslitel'nogo dialoga). – M. : Politizdat, 1975. – 399 s.
4. *Vidy hohlomskoj rospisi* [Elektronnyj resurs] // Studopedija. Vasha shkolopedija. – Rezhim dostupa : https://studopedia.ru/7_81573_vidi-hohlomskoj-rospisi.html.
5. *Vozvrashhenie k istokam.* Narodnoe iskusstvo i detskoe tvorcestvo / pod red. T. Ja. Shpikalovoj, G. A. Porovskoj). – M. : Vlos, 2000. – 272 s.
6. *Lovcova I. V.* K voprosu o sovershenstvovanii professional'nyh kompetencij prepodavatelej, realizujushhih programmy v oblasti izobrazitel'nogo iskusstva v uslovijah funkcionirovanija detskoj shkoly iskusstv // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 4(92). – S. 143–151.
7. *Polevshhikova T. I.* Razvitie tvorcheskih sposobnostej shkol'nikov na urokah tehnologii na osnove marijskih narodnyh remesel // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2014. – № 2(82). – S. 165–170.
8. *Trofimenko A. S.* Pedagogicheskie uslovija formirovanija professional'nyh kompetencij studentov v processe obuchenija dekorativno-prikladnomu iskusstvu // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 1(89). – S. 171–177.
9. *Uskova E.* Priobshhenie detej k narodnomu iskusstvu. Razvitie navykov kistevoj rospisi u starshih doshkol'nikov [Elektronnyj resurs] // Mezhdunarodnyj obrazovatel'nyj portal Maam.ru. – Rezhim dostupa : <http://www.maam.ru/detskijasad/-razvitie-navykov-kistevoi-rospisi-u-starshih-doshkolnikov.html>.
10. *Shackaja V. N.* Obshhie voprosy jesteticheskogo vospitanija v shkole. – M. : Sovetskaja pedagogika, 1987. – 184 s.

© Kadyaeva E. I., Smirnova N. B., 2018

Kadyaeva, Elena Ivanovna – Third-year Master's Degree Student of «Pedagogical Education» Training Programme (Master's Programme «Applied and Decorative Arts in the System of Continuous Art Education»), Faculty of Arts and Music Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: cheschira@mail.ru

Smirnova, Natalya Borisovna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Fine Arts and Methods of Teaching, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: smirn.05@mail.ru

The article was contributed on November 28, 2017

ЭФФЕКТИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИЕЙ НА ОСНОВЕ ВЫБОРА КОНЦЕПЦИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГАДЖЕТОВ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. На основе анализа различных источников в статье представлены особенности управления организацией, в том числе образовательной, в условиях реализации различных стратегий использования гаджетов сотрудниками. Авторы описывают три основные концепции (BYOD, CYOD, COPE), их особенности и общие черты, рассматривают различные сценарии реализации концепций использования мобильных устройств в организации, основные проблемы и возможные пути их решения с опорой на анализ литературы и результаты мониторингов.

Ключевые слова: информатизация, управление, BYOD, CYOD, COPE.

Актуальность исследуемой проблемы. Современный школьник принадлежит к поколению гаджетов, ставших неотъемлемой частью его повседневной жизни. Система школьного образования обязана адекватно реагировать на информационные и технологические вызовы современности. В большинстве образовательных учреждений действуют запреты на использование школьниками личных гаджетов. Вместе с тем уже разработаны подходы, позволяющие задействовать личные гаджеты в образовательных целях.

Материал и методика исследований. При написании данной статьи авторами использовались теоретические методы исследования: анализ официальных документов в области менеджмента, информатизации и образования, научно-методических материалов и учебно-методических пособий, а также синтез педагогических исследований по проблеме организации мобильного обучения учащихся общеобразовательной школы средствами инновационных технологий.

Был проведен теоретический анализ научно-педагогической литературы в контексте заявленной в теме статьи проблемы, изучены официальные документы по информатизации в области образования, проведено наблюдение за реализацией концепции BYOD в общеобразовательной школе № 17 Василеостровского района Санкт-Петербурга, в ре-

© Корниенко Т. В., Потапов А. А., 2018

Корниенко Татьяна Викторовна – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, директор СОШ № 17 Василеостровского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: t_v_kornienko@mail.ru

Потапов Андрей Александрович – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, заместитель директора СОШ № 17 Василеостровского района Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург, Россия; e-mail: andreas1980@bk.ru

Статья поступила в редакцию 27.11.2017

зультате которого установлено, что 68 % педагогических работников школы повысили качество образования по своим предметам по сравнению с данными шестимесячной давности (всего в опросе приняли участие 50 педагогических работников).

Авторы использовали следующие основные критерии эффективности управления: затраты материальных и финансовых ресурсов (показатель – количество используемого школьного оборудования и объем финансовых средств для поддержания его эффективной работоспособности), условия труда сотрудников (показатель – динамика улучшения условий труда сотрудников), качество обученности учащихся (показатель – процент сотрудников, у которых улучшились образовательные результаты обучающихся, от общего числа педагогических работников).

Результаты исследований и их обсуждение. Современные направления развития информационных технологий, повсеместное распространение цифровых гаджетов – смартфонов и планшетов – в среде представителей поколения Z порождают различные способы применения мобильных устройств в образовательном процессе. Педагоги имеют широкие возможности для выхода из стен классной комнаты, привлечения информационных средств Интернета и мультимедийных возможностей устройств для повышения мотивации учащихся, их интереса к обучению, степени наглядности материалов.

Аббревиатуру BYOD (от англ. Bring Your Own Device – «принеси свое устройство») [2] можно уже считать общеизвестной, но на российских и зарубежных предприятиях периодически упоминаются также аббревиатуры CYOD и COPE. В рамках данной статьи мы определим, что скрывается за терминами, зашифрованными данными аббревиатурами.

BYOD, CYOD и COPE – три наиболее распространенные на данный момент концепции использования гаджетов (смартфонов, планшетов) сотрудниками организаций, в том числе образовательных.

Анализ научно-педагогической литературы и практика организации обучения в общеобразовательных школах позволяет сделать вывод о недостаточной научной разработанности использования моделей работы CYOD и COPE с гаджетами в этом процессе, акцент ставится в основном на реализации концепции BYOD.

Полученные в процессе исследования результаты позволили сделать вывод, что BYOD, пожалуй, наиболее сложная из рассматриваемых концепций. В зависимости от того, как понимать этот термин, ее можно считать более или менее полезной и рекомендуемой к использованию [12, с. 16], [13], [14], [15].

Данная концепция подразумевает лишь то, что сотрудник предприятия использует свое личное мобильное устройство, в том числе и для рабочих задач, не принципиально в каком объеме, с ведома руководителя или без его разрешения [5].

Возможны различные сценарии в рамках концепции BYOD. Например, согласно первому сценарию, сотрудник использует свое устройство на рабочем месте только для собственных нужд и периодических личных телефонных звонков, однако при необходимости руководитель подразделения или организации может через него связаться с сотрудником в нерабочее время.

Возможен сценарий, согласно которому сотрудник использует свое устройство в том числе и для рабочих задач, – он получает доступ к корпоративной сети, может загружать электронную почту, информацию о событиях из календаря и контактные данные. Услуги связи при этом оплачиваются самим сотрудником, а администрация организации компенсирует его расходы.

Также есть сценарий, согласно которому сотрудник также использует свое устройство, в том числе и для рабочих задач, но договор на оказание услуг связи заключается и оплачивается руководителем организации.

Первый сценарий является наиболее релевантным с точки зрения трудового права [11], причем он сравнительно прост в реализации – необходимо составить внутрикорпоративный регламент для установления четких границ разделения служебного и личного времени сотрудников. Кроме того, в регламенте необходимо урегулировать использование личными гаджетами корпоративной сети и их соответствие установленным требованиям к безопасности.

При реализации второго и третьего сценариев может возникнуть ряд правовых вопросов, связанных с ответственностью, имущественной принадлежностью, а также распределением обязанностей по техническому обслуживанию и администрированию мобильных устройств.

Как развитие концепции BYOD появилась и CYOD. В соответствии с концепцией Choose Your Own Device (от англ. «выбери свое устройство») организация предоставляет своим сотрудникам те устройства, которые она сама приобрела, с уже оформленным договором на оказание услуг связи. Сотрудник при этом может выбрать из предложенного ассортимента мобильных телефонов, смартфонов или планшетных компьютеров тот, который лучше всего соответствует его рабочим задачам и личным предпочтениям.

Из названия этого подхода, в отличие от концепции BYOD, неясно, можно ли использовать устройство, являющееся собственностью предприятия, в личных целях. Соответственно, следует различать более строгую концепцию CYOD, допускающую использование корпоративных устройств исключительно для работы, и более мягкий вариант, разрешающий их эксплуатацию в личных целях [6]. При этом использование устройства всегда должно соответствовать корпоративным регламентам, в том числе связанным с информатизацией.

Анализ материалов по рассматриваемому вопросу показывает, что наименее известным термином является COPE – Corporate-Owned, Personally Enabled (от англ. «корпоративные устройства, настройкой и обслуживанием которых сотрудник занимается самостоятельно»). Как в случае с CYOD, организация предоставляет сотруднику смартфон или планшетный компьютер с разрешением на использование этого устройства в личных целях.

Однако сотрудник самостоятельно отвечает за его настройку и текущее техническое обслуживание, поэтому концепция COPE может применяться, только если пользователи обладают достаточными знаниями и навыками обращения с устройствами, операционными системами и их сервисного обслуживания [3].

Если разрешить сотрудникам пользоваться собственными устройствами для выполнения рабочих задач или, наоборот, использовать корпоративное устройство для личных целей, то, как показывают результаты опросов среди педагогической общественности, это способствует повышению их продуктивности. Работники организаций могут гибко планировать свою работу без привязки ко времени или пространству, нужно лишь иметь с собой необходимое устройство. Кроме того, сотрудники оказываются всегда доступны по одному номеру и могут пользоваться желаемыми устройствами.

Согласно проведенным нами опросам среди педагогических работников ГБОУ «СОШ № 17 Санкт-Петербурга», ГБОУ «Гимназии № 24 имени И. А. Крылова Санкт-Петербурга» и мониторингам электронных ресурсов, посвященных рассматриваемым концепциям, среди них с явным отрывом лидирует BYOD, в том числе и из-за того ком-

форта, который обеспечивают зачастую более производительные и модные личные устройства (так считают 75 % респондентов ГБОУ «СОШ № 17 Санкт-Петербурга» и 85 % респондентов ГБОУ «Гимназии № 24 имени И. А. Крылова Санкт-Петербурга», всего в опросе приняли участие 116 педагогических работников).

В случае применения концепции CYOD сотрудник может пользоваться желаемым устройством, но ему приходится мириться с наложенными ограничениями.

COPE предоставляет больше свободы, но это касается только технически продвинутых пользователей: они должны заниматься установкой, настройкой и обслуживанием обновлений и новых приложений. При этом нельзя оставлять без внимания вопросы безопасности, которые тоже накладывают ряд ограничений.

Если организация придерживается концепции BYOD, это позволяет значительно сократить расходы на приобретение оборудования. Хотя расходы пользователей личных устройств зачастую компенсируются, все равно на начальных вложениях удастся заметно сэкономить [11]. Однако затраты на администрирование и техническую поддержку таких устройств могут значительно возрасти, особенно если необходимо обеспечить поддержку большого количества разных операционных систем и типов оборудования, которые к тому же часто меняются. Многие сотрудники предпочитают пользоваться только самыми современными устройствами, что не всегда совпадает с предусмотренными условиями субсидирования или запланированными сроками использования [4].

При использовании организацией модели CYOD администрации приходится нести расходы на приобретение аппаратного обеспечения, зато ограниченный выбор устройств позволяет ему достаточно эффективно управлять затратами на их обслуживание и техническую поддержку [9].

Реализуя концепцию COPE, руководство организации несет все расходы по приобретению оборудования, однако затраты на его базовое техническое обслуживание отсутствуют. Как правило, устройство просто передается сотруднику, который самостоятельно настраивает его в соответствии с требованиями службы информатизации или адаптирует предустановленную базовую конфигурацию под себя.

При возникновении проблем с аппаратным обеспечением сотрудник обращается напрямую к поставщику оборудования, а текущее обслуживание выполняется им самостоятельно [8]. Такой подход экономит много времени, а значит, и средств, но предполагает наличие у пользователей определенных знаний и умений.

Личная ответственность, имущественная принадлежность и распределение обязанностей по техническому обслуживанию – в каждой из рассматриваемых концепций есть свои правовые аспекты.

С правовой точки зрения, больше всего нюансов при реализации концепции BYOD [10], так как в нормативных документах и регламентах следует указать, до какой степени корпоративные правила безопасности могут ограничивать функционал личных устройств, кто несет ответственность за персональные данные на устройстве, что произойдет, если сотрудник превысит установленные объемы трафика и возникнут дополнительные расходы, кто контролирует использование личных приложений в рабочих целях и прочее.

Количество возможных правовых вопросов огромно, причем зачастую они носят специфический характер, поэтому внедрение этой концепции невозможно без технических и правовых консультаций со специалистами.

При реализации концепции CYOD организация приобретает гаджеты самостоятельно, поэтому необходимо оговорить перечень поддерживаемых устройств, разрешенных программ и приложений, а также установить границы для личного использования. В последнем случае речь идет о регулировании рабочего времени и о финансовых рисках, к примеру, о затратах на роуминг.

В случае реализации концепции COPE, помимо вышеупомянутых вопросов, необходимо определить ответственность за косвенные убытки в результате неудачных технических манипуляций. Поскольку руководитель делегирует своим сотрудникам определенную задачу, работник должен отвечать главным образом за преднамеренные повреждения или грубую халатность [1], [7]. В случае возникновения любых вопросов сотруднику следует обращаться за дополнительными консультациями, а работодателю – четко разделить сферы ответственности. Помимо составления регламентов, необходимо предоставлять сотрудникам актуальные рекомендации и инструкции по работе с аппаратным и программным обеспечением.

Резюме. Таким образом, реализуя любую из рассмотренных концепций, руководитель и сотрудники организации должны понимать, что граница между рабочей и личной сферами становится менее устойчивой. Недостаточно контролируемое применение личных устройств может привести к возникновению серьезных проблем безопасности корпоративной сети. Достаточно широкий ассортимент личных гаджетов и их операционных систем, техническая поддержка и установка актуальных обновлений приведут к значительному перерасходу ресурсов.

Авторы статьи, сделав ставку на реализацию подхода BYOD в общеобразовательной школе, при разработке индивидуальной стратегии согласовали перечень устройств, таким образом снизив вероятность возникновения проблем с совместимостью, а также сократив усилия на администрирование и уменьшив риски, связанные с обеспечением безопасности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демидов А. С. COPE против BYOD / Финансово-экономический журнал «Финансы». – 2014. – № 1. – С. 46.
2. Использование мобильных технологий (технологии BYOD) в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://edugalaxy.intel.ru/?automodule=blog&blogid=14399&showentry=6178>.
3. Как можно использовать BYOD в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://newtonew.com/school/kak-mozhno-ispolzovat-byod-v-shkole>.
4. Мобильное обучение на мобильных устройствах: прошлое, настоящее и будущее [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://appttractor.ru/mLearning>.
5. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 313 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70644220/>.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 06 мая 2005 г. № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06052005-n-137/>.
7. Самарина А. Е. Мобильные приложения дополненной реальности и возможности их использования в образовательном процессе // Современная педагогика. – 2016. – № 1. – С. 28.
8. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/>.
9. Форсайт «Образование–2030» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.slideshare.net/AS1-12/2030-14471230>.

10. Химмельсбах Р. Что скрывается за понятиями BYOD, CYOD, COPE // Журнал сетевых решений LAN. – 2013. – № 6. – С. 62–64.
11. Хоффман-Селицка К. CYOD против BYOD // ИКС. – 2015. – № 12. – С. 21.
12. Шаниро К. В. Облака и BYOD в школе : сборник статей по материалам V межрегиональной научно-практической конференции «Школа на ладони: высокие технологии в образовательной практике». – СПб., 2014. – 52 с.
13. Шахнов В. А. Особенности тенденции BYOD в инженерном образовании. – Казань : КНИТУ, 2016. – 345 с.
14. Ballagas R, Rohs M., Sheridan J. G., Borchers J. Byod: Bring your own device : proceedings of the Workshop on Ubiquitous Display Environments, Ubicomp [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.vs.inf.ethz.ch/publ/papers/rohs-byod-2004.pdf>.
15. Bring Your Own Device – интересная и многообещающая тенденция в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rb.ru/article/bring-your-own-device-interesnaya-i-mnogoobeshhayushhaya-tendentsiya-v-rossii/7061107.html>.

UDC 371.111:004

T. V. Kornienko, A. A. Potapov

EFFECTIVE CORPORATE GOVERNANCE BASED ON THE SELECTION OF THE CONCEPT OF USING GADGETS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. Basing on the analysis of the research work on the subject discussed, the authors present the features of corporate governance, including educational corporate governance, in the context of implementation of various strategies for using gadgets by employees. The article describes the three basic concepts (BYOD, CYOD, COPE), their peculiarities and common features, considers various scenarios of implementation of the concepts of using mobile devices, describes the main problems and possible solutions to them, basing on the analysis of the research works and the monitoring results.

Keywords: *informatization, governance, BYOD, CYOD, COPE.*

REFERENCES

1. Demidov A. S. COPE protiv BYOD / Finansovo-jekonomicheskij zhurnal «Finansy». – 2014. – № 1. – С. 46.
2. *Ispol'zovanie mobil'nyh tehnologij (tehnologii BYOD) v obrazovatel'nom processe* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://edugalaxy.intel.ru/?automodule=blog&blogid=14399&showentry=6178>.

© Kornienko T. V., Potapov A. A., 2018

Kornienko, Tatyana Viktorovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Headmaster of the GES № 17 of Vasileostrovsky District of St. Petersburg, St. Petersburg, Russia; e-mail: t_v_kornienko@mail.ru

Potapov, Andrey Aleksandrovich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Deputy Headmaster of the GES № 17 of Vasileostrovsky District of St. Petersburg, St. Petersburg, Russia; e-mail: andreas1980@bk.ru

The article was contributed on November 27, 2017

3. *Kak mozno ispol'zovat' BYOD v shkole* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://newtonew.com/school/kak-mozhno-ispolzovat-byod-v-shkole>.
4. *Mobil'noe obuchenie na mobil'nyh ustrojstvah: proshloe, nastojashhee i budushhee* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://apptactor.ru/mLearning>.
5. *Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15 aprelya 2014 g. № 313 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Informacionnoe obshhestvo (2011–2020 gody)»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/70644220/>.
6. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 06 maja 2005 g. № 137 «Ob ispol'zovanii distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06052005-n-137/>.
7. *Samarina A. E. Mobil'nye prilozheniya dopolnennoj real'nosti i vozmozhnosti ih ispol'zovaniya v obrazovatel'nom processe // Sovremennaja pedagogika. – 2016. – № 1. – S. 28.*
8. *Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.05.2017 № 203 «O Strategii razvitiya informacionnogo obshhestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/>.
9. *Forsajt «Obrazovanie–2030»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.slideshare.net/ASI-12/2030-14471230>.
10. *Himmel'sbah R. Chto skryvaetsja za ponjatijami BYOD, CYOD, COPE // Zhurnal setevyh reshenij LAN. – № 6. – 2013. – S. 62–64.*
11. *Hoffman-Selicka K. CYOD protiv BYOD // IKS. – 2015. – № 12. – S. 21.*
12. *Shapiro K. V. Oblaka i BYOD v shkole : sbornik statej po materialam V mezhhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii «Shkola na ladoni: vysokie tehnologii v obrazovatel'noj praktike». – SPb., 2014. – 52 s.*
13. *Shahnov V. A. Osobennosti tendencii BYOD v inzhenernom obrazovanii. – Kazan' : KNITU, 2016. – 345 s.*
14. *Ballagas R, Rohs M., Sheridan J. G., Borchers J. Byod: Bring your own device : proceedings of the Workshop on Ubiquitous Display Environments, Ubicomp [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.vs.inf.ethz.ch/publ/papers/rohs-byod-2004.pdf>.*
15. *Bring Your Own Device – interesnaja i mnogoobeshhajushhaja tendencija v Rossii* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://rb.ru/article/bring-your-own-device-interesnaya-i-mnogoobeshhayushhaya-tendentsiya-v-rossii/7061107.html>.

УДК 378.017.92/93-57.875

Г. Д. Петрова

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена необходимому компоненту современной образовательной системы – формированию духовно-нравственного потенциала студентов. В работе рассмотрены те духовно-нравственные качества, которые наиболее остро обсуждаются в обществе эпохи информатизации. В этой связи вполне логичными, по мнению автора, являются поиск и обоснование идеи единой теории о человеке и о проектировании духовно-нравственной личности. Автор статьи знакомит с разработанной им моделью духовно-нравственного воспитания студентов высшего учебного заведения, а задачами современной образовательной системы считает наполнение процесса обучения глубинными пластами духовности, комплексное воспитание целостного представления о личности.

Ключевые слова: *духовность, нравственность, культура, студент, педагогика, образование, отчуждение.*

Актуальность исследуемой проблемы. Состояние образования вызывает обеспокоенность в обществе, что связано со стремительными изменениями в жизни каждого человека и общества в целом, которые внесли множество неизвестных до этих пор проблем, связанных с духовно-нравственными качествами личности и общества в целом. Современная образовательная система должна содержать как необходимый компонент формирование духовно-нравственного потенциала студентов: формировать у студента общекультурные компетенции и на этой базе развивать профессиональные, как можно более практические знания. Цель данного исследования – изучение личности в условиях информатизации социокультурного пространства и раскрытие ее духовно-нравственных возможностей.

Материал и методика исследований. В исследовании использованы труды по данной проблематике известных ученых: О. Н. Астафьевой, Е. С. Беляевой, Л. П. Бугеовой, Л. А. Бурнашевой, Т. Г. Грушевицкой, А. П. Садохина, К. К. Колина, В. А. Суконкина и др., которые всесторонне и системно изложили основные вопросы теории культуры согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Основная цель работ перечисленных авторов – сформировать целостное представление студентов о культуре, выявить основные проблемы культурологии в эпоху информационного общества.

Для достижения цели применялись следующие методы исследования: изучение философской, социологической, психолого-педагогической и научно-методической литературы по теме исследования, что дало возможность провести теоретический анализ; изучение отечественных и зарубежных экспериментов нравственного воспитания; опросы и анкетирование.

© Петрова Г. Д., 2018

Петрова Галина Дмитриевна – доктор философских наук, профессор кафедры коммуникационных технологий и менеджмента Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: 343923@mail.ru

Статья поступила в редакцию 09.10.2017

ние студентов, беседы с ними; ролевые и деловые игры с обучающимися (все это помогло в рассмотрении педагогических обстоятельств и моделировании проблемных ситуаций).

Результаты исследований и их обсуждение. Возрастающее проявление неблагоприятных, отрицательных, отчуждающих влияний, вхождение человеческого общества в информационно-культурную цивилизацию препятствуют его гармоничному развитию.

От образовательной деятельности и возможностей ее развития зависит духовно-нравственный, культурный, интеллектуальный и экономический потенциал любого государства. В связи с чем педагогической проблемой общества выступает воспитание молодого поколения с ориентиром на общечеловеческие ценности.

Формировать эти приоритетные ценности возможно на каждом направлении подготовки. Это зависит от объективных возможностей вуза, личностных стремлений и внутренних сил студентов. Знания, умения и навыки не являются нравственным потенциалом личности, это сложный синтез многогранных призваний и интересов конкретной индивидуальности, регулируемый гуманистической направленностью, реализующийся в ходе гуманитарно-предметных занятий и социальной практики [6]. В связи с чем духовно-нравственное развитие студентов является необходимым компонентом современного образования [1].

Для того чтобы создать атмосферу обращенности к личности студента, должны устойчиво функционировать такие педагогические системы, которые могли бы обеспечить духовно-нравственное преобразование внутреннего мира студента во всей его целостности как неотъемлемой части исконно российского воспитания и образования. Необходимость подобных преобразований в образовательной процедуре находит юридическое и организационное закрепление в Законе «Об образовании в Российской Федерации» и других нормативных документах Министерства образования РФ.

Современному человеку, кроме владения глубокими профессиональными знаниями, необходимо еще и обладание безграничной гуманитарной культурой, пониманием общества и способностью существовать в нем на основании общепризнанных принципов культуры, признания как деловых, так и духовно-нравственных качеств личности: добропорядочности, ответственности во всех отношениях, добросовестного подхода к учебе, работе, коммуникабельности на базе общечеловеческих законов нравственности, терпимости и взаимопонимания [2].

Педагогика является сферой духовного, потому она универсальна, многогранна, интегрирована, в своем развитии она наиболее эффективна в единстве всех наук о человеке. Наука, искусство и философия в комплексе – это главный путь в воспитании духовной составляющей студента и культуры преподавателя.

В сформировавшейся среде общественных трансформаций личное самоопределение и самоутверждение являются ключевой проблемой для человека. В этой связи видение духовного смысла, осознание сущности и значимости духовных начал жизнедеятельности человека – настоятельный императив времени. В современных условиях важно определиться с возможностями общества влиять на человека: преобразовывать его духовный мир, разрабатывать механизмы воздействия на него, выстраивать другое приоритетное направление, в то же время не ущемляя гражданских прав, не притесняя независимости, проявления предприимчивости и самодостаточности [3], [5]. Данные условия обязывают целенаправленно вырабатывать научно обоснованное мнение о нераздельности личности, о значении и ценностной роли деятельности человека и способах ее претворения в жизнь.

Современное развитие социального пространства не позволяет совершенствоваться лишь моральными, эстетическими, правовыми или любыми другими видами образования, а действительность настойчиво диктует необходимость исследования единых оснований в осуществлении целей вырабатывания, обновления и образования людей, прежде всего молодого поколения, в ходе созревания информационного общества [4]. Таким основанием,

как нам представляется, является духовность, которая во многом определяет, в какой мере и степени человек распоряжается своей трудоспособностью, насколько адекватно подчиняет свой разум, потребности и согласовывает свои поступки с фактической действительностью, беспристрастным историческим развитием социального пространства [3, с. 4–6], [8].

В создавшихся условиях логичными являются поиск и обоснование идеи единой теории о человеке, о проектировании духовно-нравственной модели личности, о выработке такого порядка методологий руководства духовными процессами, будто бы они исходили из души человека и ранжировались бы по форме их воплощения в жизнь ради настоящего совершенствования современного человека и его вероятностных внутренних резервов в процессе развития общества.

Педагогика направлена на высшие ценности и идеалы, она раскрывает в человеке самобытную природу, помогает воспитывать ум и душу. Современные стандарты высшего образования имеют особую значимость, так как направлены на формирование прежде всего общекультурных компетенций, которые оказывают огромное влияние на формирование студента как личности, что является первоочередной задачей российского образования.

Ушедший двадцатый век расценен как кризис духовности, который продолжает обесценивать традиционные нормы и ценности [10], [11], в связи с чем феномен духовности глубоко субъективен и требует глубокого анализа.

На сегодняшний день задачами педагогики являются наполнение образовательного процесса глубинными пластами духовности, комплексное воспитание целостного представления о личности. Нам удалось построить модель духовно-нравственного воспитания студентов высшего учебного заведения (рис. 1).

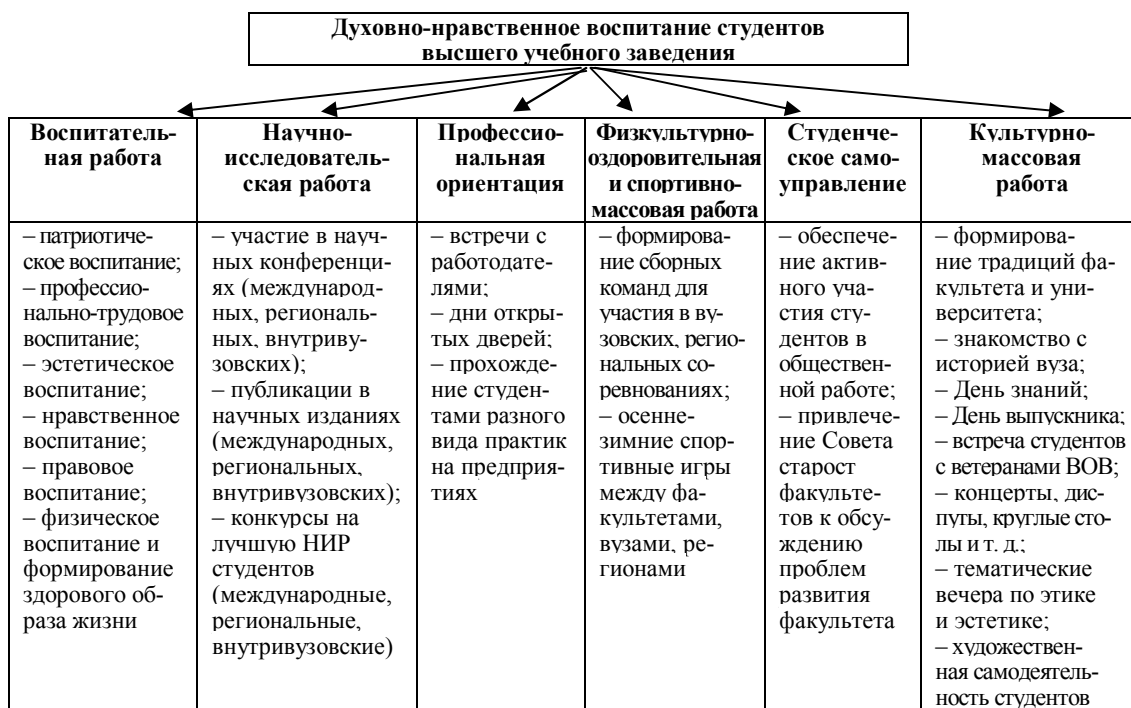


Рис. 1. Модель духовно-нравственного воспитания студентов высшего учебного заведения

Результаты опросов коллектива преподавателей и студентов вуза дают возможность сделать вывод, что в вузе удалось благополучно проследить динамику ценностных

ориентаций студентов, спланировать и внести коррективы в соответствующие программы учебно-воспитательных мероприятий, добиться благоприятных педагогических условий развития ценностных ориентаций, обязательных для гармонического созревания личности студентов и их профессионального становления.

Проведенное исследование показало, что определяющим компонентом в культуротворческом воспитательном процессе студента является многофункциональная деятельность педагогов, осуществляющих наравне с преподаванием конкретных дисциплин и корректировку его ценностных ориентаций, формирование культуротворческих особенностей, обязательных для профессиональной деятельности. Результативность деятельности педагогов, целью которой является мотивирование студентов к активному творческому убеждению в процессе воспитания и обучения, зависит в основном от творческой и педагогической интуиции, кругозора и опыта. Результаты исследования указывают на то, что эффективность духовно-нравственного воспитания студентов при культуротворческом обучении в вузе непосредственно зависит от методов его построения, использования интегрированного подхода в управлении образовательным процессом.

Происходящие реальные изменения в жизни и будущее человечества неразрывно связаны с «поворотом к духовности», суть которого заключается в ориентации на ценности общечеловеческого характера [1], [7]. Размышления русского философа Л. П. Карсавина [9] о «качествании субъекта» связаны с тем, что только духовно и нравственно сформировавшийся человек способен созидать и заниматься определенным делом. С его точки зрения, только при наличии этих качеств личность сможет с ответственностью подойти к конструктивной деятельности. Человек утверждается в предметном мире не только своим мышлением, но и с помощью своих талантов и работоспособности.

Резюме. Формирование духовно-нравственных качеств студента – нелегкий комплексный культуротворческий процесс, основывающийся на планируемой деятельности коллектива вуза, обращенный на формирование и совершенствование системы взглядов, нравственных установок и общекультурных ценностей студентов того или иного направления подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтынкович Е. Е., Петров Г. Д. Проблема духовности в контексте параметров социального способа существования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1(77), ч. 2. – С. 14–18.
2. Алтынкович Е. Е., Петрова Г. Д. Трансформация культурных ценностей личности в информационном обществе. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – 179 с.
3. Алтынкович Е. Е., Петрова Г. Д. Формирование духовных ценностей и смысловых ориентиров личности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 4(80), ч. 3. – С. 3–6.
4. Астафьева О. Н., Грушевицкая Т. Г., Садохин А. П. Культурология. Теория культуры : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Культурология», по социально-гуманитарным дисциплинам. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 487 с.
5. Астафьева О. Н., Колин К. К., Суконкин В. А. Формирование культурных ценностей общества в условиях развития информационных технологий // Культурное наследие в условиях информационного общества. – Челябинск : ЧГАКИ, 2011. – С. 76–90.
6. Беляева Е. С. Становление культуротворческого потенциала студентов высшей школы как основа духовно-нравственного развития // Российский научный журнал. – 2010. – № 6. – С. 124–130.
7. Буева Л. П. Духовность и проблемы нравственной культуры // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 3–39.
8. Буряшева Л. А. Духовное пространство в условиях трансформации современного российского общества: дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11. – Ставрополь, 2014. – 343 с.
9. Карсавин Л. П. Философия истории. – М. : Изд-во АСТ, 2010. – 510 с.
10. Скородумова О. Б. Культура информационного общества: особенности и тенденции развития // Вестник Российского философского общества. – 2008. – № 2(46). – С. 76–80.
11. Скородумова О. Б. Отечественные подходы к интерпретации информационного общества: постиндустриалистская, синергетическая и постмодернистская парадигмы [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 4. – Режим доступа : <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Skorodumova/>.

FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL POTENTIAL OF STUDENTS AS ESSENTIAL COMPONENT OF THE MODERN EDUCATIONAL SYSTEM

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article focuses on the formation of spiritual and moral potential of students as essential component of the modern educational system. The article highlights the problems of spiritual and moral qualities of students at present stage, appearing as one of the most keenly debated in the era of information society. Under the existing conditions, it is logical to search and substantiate the idea of a unified theory on the human and on developing a spiritual and moral person. The author introduces the model of spiritual and moral education of students of a higher educational institution. The objective of the educational system is to fill the modern educational process with deep layers of spirituality, to bring up a holistic view of the personality through integrated education.

Keywords: *spirituality, morality, culture, student, pedagogics, education, estrangement.*

REFERENCES

1. Altynkovich E. E. Problema duhovnosti v kontekste parametrov social'nogo sposoba sushchestvovaniya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2013. – № 1(77), ch. 2. – S. 14–18.
2. Altynkovich E. E., Petrova G. D. Transformacija kul'turnyh cennostej lichnosti v informacionnom obshchestve. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2016. – 179 s.
3. Altynkovich E. E., Petrova G. D. Formirovanie duhovnyh cennostej i smyslozhiznennyh orientirov lichnosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2013. – № 4(80), ch. 3. – S. 3–6.
4. Astaf'eva O. N., Grushevickaja T. G., Sadohin A. P. Kul'turologija. Teorija kul'tury : uchebnoe posobie dlja studentov vuzov, obuchajushhihsja po napravleniju «Kul'turologija», po social'no-gumanitarnym disciplinam. – 3-e izd., pererab. i dop. – M. : JuNITI-DANA, 2012. – 487 s.
5. Astaf'eva O. N., Kolin K. K., Sukonkin V. A. Formirovanie kul'turnyh cennostej obshchestva v uslovijah razvitiya informacionnyh tehnologij // Kul'turnoe nasledie v uslovijah informacionnogo obshchestva. – Cheljabinsk : ChGAKI, 2011. – S. 76–90.
6. Beljaeva E. S. Stanovlenie kul'turotvorcheskogo potenciala studentov vysshej shkoly kak osnova duhovno-nravstvennogo razvitiya // Rossijskij nauchnyj zhurnal. – 2010. – № 6. – S. 124–130.
7. Bueva L. P. Duhovnost' i problemy нравstvennoj kul'tury // Voprosy filosofii. – 1996. – № 2. – S. 3–39.
8. Burnjasheva L. A. Duhovnoe prostranstvo v uslovijah transformacii sovremennogo rossijskogo obshchestva: dis. ... d-ra filos. nauk : 09.00.11. – Stavropol', 2014. – 343 s.
9. Karsavin L. P. Filosofija istorii. – M. : Izd-vo AST, 2010. – 510 s.
10. Skorodumova O. B. Kul'tura informacionnogo obshchestva: osobennosti i tendencii razvitiya // Vestnik Rossijskogo filosofskogo obshchestva. – 2008. – № 2(46). – S. 76–80.
11. Skorodumova O. B. Otechestvennye podhody k interpretacii informacionnogo obshchestva: postindustrialistskaja, sinergetičeskaja i postmodernistskaja paradigmy [Elektronnyj resurs] // Znanie. Ponimanie. Umenie. – 2009. – № 4. – Rezhim dostupa : <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Skorodumova/>.

© Petrova G. D., 2018

Petrova, Galina Dmitrievna – Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Communication Technologies and Management I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: 343923@mail.ru

The article was contributed on October 9, 2017

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ЭКСТРЕМИЗМ» И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ЕГО ПРОФИЛАКТИКИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье раскрываются сущность и содержание термина «экстремизм». Данное понятие проанализировано через призму различных наук, а именно философии, социологии, политологии, психологии и педагогики. Приведены трактовки определения экстремизма различных ученых, занимающихся данной проблемой. Раскрыты педагогические формы профилактики экстремизма и особенности его проявления в молодежной среде. Описан опыт воспитательной работы Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева по профилактике этого явления среди студентов.

Ключевые слова: *экстремизм, формы проявления экстремизма, религиозный экстремизм, политический экстремизм, национальный экстремизм, молодежный экстремизм, педагогические формы профилактики экстремизма, студенческая среда.*

Актуальность исследуемой проблемы. Анализ современных теоретических и эмпирических психолого-педагогических исследований свидетельствует о том, что основными проблемными зонами потенциальных и реальных экстремистов являются ценностно-смысловая, нравственная, когнитивная сферы, сфера отношения к себе, к миру и окружающим, а также сфера социальной (в том числе этнической) и личной идентичности. В связи с этим важнейшей задачей на сегодняшний день являются поиск и активное использование потенциала различных социально-психологических факторов профилактики экстремизма в молодежной среде. С этой целью следует более подробно изучить сущность и содержание понятия «экстремизм», раскрыть особенности проявления и педагогические формы его профилактики в студенческой среде.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы, изучен и обобщен опыт работы по профилактике проявлений экстремизма в студенческой среде на примере деятельности Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

© Романова Т. В., Петрова И. Н., 2018

Романова Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: romashechca77@mail.ru

Петрова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: irishkap82@list.ru

Статья поступила в редакцию 22.11.2017

Результаты исследований и их обсуждение. Множество определений экстремизма в науке и обществе, в связи с ростом числа экстремистских проявлений, определило необходимость уточнения данного понятия. Слово «экстремизм» (от лат. *extremus* – крайний) не является новым для общества и науки и имеет давнюю историю, оно пришло из латинского языка еще в XVII в. Однако окончательное смысловое значение данного термина (в его социально-политическом контексте) сформировалось значительно позже, в XX в. В Большой советской энциклопедии экстремизм трактуется как приверженность к крайним взглядам и мерам (обычно в политике). Таким образом, на сегодняшний день в научной литературе, государственной и общественной практике закрепилось довольно абстрактное определение, характеризующее экстремизм как приверженность к крайним взглядам и использование радикальных методов для достижения целей. Представители разных областей знаний по-своему трактуют данное понятие, некоторые из них представлены в таблице 1.

Понятие экстремизма нашло свое отражение и в нормативно-правовых документах, законодательных актах современного государства. Так, в российском законодательстве, а конкретно в Федеральном законе от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности», понятие «экстремистская деятельность (экстремизм)» раскрывается как:

- насильственное изменение основ конституционного строя и нарушение целостности Российской Федерации;
- публичное оправдание терроризма и иная террористическая деятельность;
- возбуждение социальной, расовой, национальной или религиозной розни;
- пропаганда исключительности, превосходства либо неполноценности человека по признаку его социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности или отношения к религии;
- нарушение прав, свобод и законных интересов человека и гражданина в зависимости от его социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности или отношения к религии;
- воспрепятствование осуществлению гражданами их избирательных прав и права на участие в референдуме или нарушение тайны голосования, соединенные с насилием либо угрозой его применения;
- воспрепятствование законной деятельности государственных органов, органов местного самоуправления, избирательных комиссий, общественных и религиозных объединений или иных организаций, соединенное с насилием либо угрозой его применения;
- пропаганда и публичное демонстрирование нацистской атрибутики или символики либо атрибутики или символики, сходных с нацистской атрибутикой или символикой до степени смешения;
- публичные призывы к осуществлению указанных деяний либо массовое распространение заведомо экстремистских материалов, а равно их изготовление или хранение в целях массового распространения;
- публичное заведомо ложное обвинение лица, замещающего государственную должность Российской Федерации или государственную должность субъекта Российской Федерации, в совершении им в период исполнения своих должностных обязанностей деяний, указанных в настоящей статье и являющихся преступлением;
- организация и подготовка указанных деяний, а также подстрекательство к их осуществлению;
- финансирование указанных деяний либо иное содействие в их организации, подготовке и осуществлении, в том числе путем предоставления учебной, полиграфической и материально-технической базы, телефонной и иных видов связи или оказания информационных услуг [10].

Сущность и содержание понятия «экстремизм»

Области наук	Сущность понятия
В философии	Экстремизм понимается как: – «антиобщественные взгляды и поступки»; – «характеристика противоправных деяний»; – «деструктивно-деятельностный характер человеческой сущности, представляющий специфическую форму отчуждения, ориентированную на уничтожение регулярной идентичности» [4]. Экстремизм рассматривается как система взглядов на мир, как особая форма сознания: «Экстремизм есть, прежде всего, специфическая форма мировоззрения или система координат», которая выражается жизненным стилем, отличающейся одеждой, жаргоном и т. п. (В. И. Красиков) [5]
В социологии	Экстремизм – деструктивная тенденция, являющаяся препятствием для модернизации российского общества, приверженность к крайним взглядам и мерам, проявляющаяся в соответствующем социальном поведении во всех сферах человеческой активности: в межличностном общении, во взаимоотношении полов, в отношении к природе, в политике и т. д. [9]
В политологии	Экстремизм рассматривается как дестабилизирующий фактор, направленный на разрушение существующей политической системы (М. В. Воронов) [2]. Экстремизм как приверженность к крайним взглядам и мерам, отрицание существующих общественных норм и правил поведения в государстве со стороны отдельных лиц или объединений (В. Ю. Голубовский) [4]. Экстремизм – это противоправная деятельность, осуществление которой причиняет или может причинить существенный вред основам конституционного строя или конституционным основам межличностных отношений (А. Г. Хлебушкин) [11]. Экстремизм – отрицание всякого чувства меры. Экстремисты оперируют искаженными, деформационными представлениями о действительности, по крайней мере, в той ее части, где пытаются реализовать свои цели, как ближайшие, так и более отдаленные. Это выражается в крайности суждений, безапелляционности, категоричности. В практической деятельности это неизбежно приводит к насилию (Н. Н. Афанасьев) [1]. Рассмотрение экстремизма в широком и узком понимании. В широком понимании экстремизм обозначает приверженность к крайним взглядам и радикальным мерам. В узком понимании экстремизм – проявление отрицания существующих политических и правовых норм, ценностей, процедур, основных принципов организации политических систем, стремление к подрыву политической стабильности и низвержению существующей власти, существующего правопорядка (А. В. Ростокинский) [8]. Согласно определению В. Д. Трофимова, координатора международного движения по защите прав народов, экстремизм связан не только с политикой и распространяется на все виды человеческой деятельности: «Экстремизм – это идеология допустимости использования крайних мер, экстремумов социального поведения, для получения желаемого эффекта». Экстремизм – «взаимодействие оппозиционных групп и индивидов, направленное на захват и удержание политической власти или ее дестабилизацию с использованием нелегальных средств и методов, включая насилие» (Р. Н. Гетц) [3]. Экстремизм – это политическая практика, в основе которой лежат радикальные идеи, отрицающие идейно-институциональные основы данного общественно-политического устройства и призывающие к немедленному насильственному изменению легитимного конституционного строя (В. С. Мартыанов и Л. Г. Фишман)
В психологии и педагогике	Экстремизм как явление связан с проявлением агрессии, но при этом имеет свои отличительные сущностные черты и не сводится только к ней. Так, В. И. Красиков, обозначая экстремизм как форму и результат развития человеческой агрессии, отмечает, что «экстремизм – это “аристократия” агрессии», и объясняет это тем, что в общем массиве агрессивных проявлений экстремистские встречаются реже, нежели другие, и отличаются «сознанием особой миссии, радикальным самообличением, своим кодексом поведения» [5]. Экстремизм – крайняя форма интолерантности, соединенной с агрессией и насилием как методами выражения непримиримости к другому

Рассмотрев различные трактовки понятия «экстремизм», можно сделать вывод о том, что это довольно сложное понятие, которое нашло отражение во многих сферах деятельности. В связи с этим ученые различают следующие формы его проявления. Политический экстремизм представляет собой наличие крайних взглядов на политическую систему, на формы управления государством, пропагандирование насильственных и агрессивных форм борьбы за власть. Национальный экстремизм проявляется в радикальных, интолерантных действиях, агрессии по отношению к представителям другой национальности, этнической группы, культуры. Религиозный экстремизм выражается в неприятии другой религии, нетерпимости к инакомыслящим представителям того или иного вероучения.

Молодежный экстремизм выражается в агрессивном поведении молодых людей по отношению к окружающим. Под молодежными экстремистскими группировками понимаются неформальные молодежные объединения (фанаты спортивных команд, группировки национального толка, поклонники различных культов и т. п.). Молодежная среда в силу своих социальных особенностей, способов восприятия окружающей действительности является той частью общества, которая быстро накапливает и реализует протестный потенциал, что способствует вовлечению в экстремистские движения. Основными причинами возникновения экстремизма в молодежной среде являются снижение уровня жизни большей части населения, изменение нравственно-ценностных ориентаций, ухудшение психологического климата в семье и ослабление ее воспитательных возможностей, появление агрессии среди молодежи, отсутствие системной профилактической работы, в которой были бы задействованы различные структуры образовательного процесса. Поэтому основной задачей современной образовательной системы являются организация системной профилактической работы с молодежью, изучение особенностей молодежной социальной среды, причин агрессии, выявление способов формирования стрессоустойчивой личности, способной противостоять негативным влияниям общества и осознанно принимать поведенческие решения.

В ходе организации деятельности по профилактике экстремистских проявлений в молодежной среде необходимо ориентироваться на:

- оптимизацию социальной среды, в которой находятся молодые люди, ее улучшение, создание в ней пространств для конструктивного взаимодействия, стимулирования у молодежи положительных эмоций от участия в реализации социальных проектов, от анализа достижимых перспектив, а также от реального опыта решения проблем молодого поколения;
- формирование механизмов оптимизации молодежного экстремистского поля, разработку методов его разрушения, организацию на его месте конструктивных социальных зон;
- создание механизмов эффективного влияния на процесс социализации личности молодого человека, включения его в социокультурное пространство ближайшего сообщества и социума в целом. Итогом такой работы должно стать формирование толерантной, ответственной, успешной личности, ориентированной на ценности гражданственности и патриотизма;
- разработку системы психокоррекционной работы, нацеленной на профилактику ненормативной агрессивности, развитие умений социального взаимодействия, рефлексии, саморегуляции, формирование навыков толерантного поведения, выхода из деструктивных культов, организаций, субкультур [7].

Поэтому одним из приоритетных направлений воспитательной работы в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева является работа по недопущению проявлений экстремизма в студенческой среде. Особенно актуальной

эта работа в вузе стала с появлением большого числа иностранных студентов. На данный период времени на очном и заочном отделениях обучаются около трехсот иностранцев, в основном из Туркменистана, а также из Азербайджана, Казахстана, Узбекистана, Украины и Франции. Общий процент студентов-иностранцев составляет около 10 % [6]. В вузе действует целевая программа по профилактике правонарушений среди обучающихся. Основными целями программы являются:

- реализация комплекса мер по укреплению законности, правопорядка, защите прав и свобод студентов;

- определение приоритетных направлений работы по профилактике правонарушений и экстремизма;

- совершенствование форм взаимодействия отдела по воспитательной работе и факультетов с правоохранительными органами в решении задач предупреждения правонарушений.

В ходе реализации данной программы в вузе реализуются следующие педагогические формы профилактики экстремизма в студенческой среде:

- организация совместной деятельности с правоохранительными органами по предупреждению и пресечению антиобщественных проявлений;

- работа студенческого актива по привлечению студентов к охране правопорядка, обсуждение итогов практической работы по профилактике правонарушений и экстремизма среди студентов на заседаниях студенческого конгресса;

- организация работы по своевременному предупреждению и пресечению правонарушений, созданию актива общественности, привлекаемой к выполнению профилактических мероприятий;

- организация разъяснительной работы со студентами по предупреждению дорожно-транспортного травматизма;

- работа по разъяснению норм действующего законодательства, правовое просвещение и воспитание студентов;

- тестирование студентов с целью выявления лиц, склонных к совершению противоправных действий и злоупотреблению психоактивными веществами;

- взаимодействие с общественными объединениями и органами МВД по вопросам профилактики правонарушений и экстремизма;

- проведение индивидуальных бесед со студентами по предупреждению экстремистских проявлений.

Немаловажное значение имеют разработанные самими преподавателями и внедренные в воспитательный процесс программы. Так, в рамках социально-педагогических дисциплин, в частности «Социальная работа», «Методика и технология работы социального педагога», «Социально-педагогическое проектирование» и др., нами применяются следующие педагогические методы и формы профилактики экстремизма: проведение бесед со студентами с целью выявления их экстремистских наклонностей, агрессивности; формирование толерантного сознания и поведения; организация занятий по изучению Федерального закона от 25 июля 2002 г. № 144-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» и других законов Российской Федерации, касающихся проблем молодежи; проведение разъяснительной работы среди студентов о существовании многих религий и нетерпимости к насилию; ознакомление с деятельностью молодежных и общественных организаций; формирование гражданско-патриотического сознания; пропаганда здорового образа жизни; проведение профориентационной работы, оказание помощи в трудоустройстве; вовлечение молодежи в научную и инновационную деятельность.

Так, на психолого-педагогическом факультете ежегодно проходит конкурс студенческих социальных проектов «Я – Гражданин», в котором принимают участие студенты 3, 4 курсов, в рамках которого они создают различные проекты, затрагивающие вопросы профилактики правонарушений, отклоняющегося поведения и т. п. Также студенты создают различные социальные проекты, отражающие проблемы формирования толерантного сознания и культуры межнационального общения и др. Одним из таких проектов был «Многонациональный факультет», в ходе которого студенты попытались создать клуб помощи иностранным студентам в изучении русского языка и русской культуры. Включение обучающихся в разработку и реализацию подобного рода проектов способствует не только повышению уровня проектной культуры, но и формированию толерантности среди студенческой молодежи, снижению уровня агрессии к культуре других народов, а также способствует положительной динамике в развитии ее духовно-нравственного сознания, политической образованности.

Значительную роль в проведении профилактической работы оказывает волонтерская команда «Корпорация добра», состоящая из студентов 1–4 курсов психолого-педагогического факультета ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, которые занимаются пропагандой здорового образа жизни. В целом профилактика экстремизма – это длительный процесс, который требует взаимосвязи различных структур и многоплановой работы.

Резюме. Таким образом, рассмотрев различные трактовки определения понятия «экстремизм», раскрыв основные формы его проявления, можно сделать вывод о том, что экстремизм как социальное явление представляет собой деструктивное поведение личности, проявляющееся агрессией и насилием по отношению к другому человеку, группе людей и связанное с нетерпимостью ко всему иному.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев Н. Н. Идеология терроризма // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 1. – С. 230–234.
2. Воронов М. В. Основы политико-правового ограничения социально-политического экстремизма как угрозы национальной безопасности Российской Федерации : автореф. дис. ... канд. полит. наук : 23.00.02. – М., 2003. – 15 с.
3. Головин А. Ю., Аристархова Т. А. Сущность экстремизма и особенности его проявления в молодежной среде // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. – 2013. – № 3-2. – С. 3–9.
4. Демидова Е. В. Экстремизм: понятие и сущность // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2010. – № 2. – С. 66–70.
5. Красиков В. И. В экстриме. Междисциплинарное философское исследование причин, форм и паттернов радикального сознания. – М. : Водолей, 2006. – 506 с.
6. Петрова Т. Н., Романова Т. В. Работа куратора по профилактике межнациональных конфликтов в студенческой группе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 3(95), ч. 1. – С. 135–141.
7. Романова Т. В. Воспитательная работа в сфере профилактики экстремизма в студенческой среде // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития : материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 89–96.
8. Ростокинский А. В. Современный экстремизм: криминологические и уголовно-правовые проблемы квалификации и противодействия : курс лекций. – М. : Наука, 2007. – 147 с.
9. Социологическая энциклопедия : в 2 т. Т. 2. – М. : Мысль, 2003. – 861 с.
10. Федеральный закон от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2002. – № 30. – Ст. 3031.
11. Хлебушкин А. Г. Преступный экстремизм: понятие, виды, проблемы криминализации и пенализации : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.08. – Саратов, 2007. – 27 с.

ESSENCE AND CONTENT OF «EXTREMISM» CONCEPT AND EDUCATIONAL FORMS OF ITS PREVENTION IN STUDENTS' ENVIRONMENT

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article reveals the essence and content of «extremism» concept; analyzes the concept «extremism» in the context of philosophy, sociology, political science, psychology and pedagogics; provides some interpretations of the definition of «extremism» by various scientists; reveals some pedagogical forms of its prevention of extremism and its features in youth environment; gives the experience of educational work on the prevention of extremism in students' environment at I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University.

Keywords: *extremism, manifestations of extremism, religious extremism, political extremism, national extremism, youth extremism, pedagogical forms of prevention of extremism, students' environment.*

REFERENCES

1. Afanas'ev N. N. Ideologija terrorizma // Social'no-gumanitarnye znaniya. – 2002. – № 1. – S. 230–234.
2. Voronov M. V. Osnovy politiko-pravovogo ogranicheniya social'no-politicheskogo jekstremizma kak ugrozy nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii : avtoref. dis. ... kand. polit. nauk : 23.00.02. – M., 2003. – 15 s.
3. Golovin A. Ju., Aristarhova T. A. Sushhnost' jekstremizma i osobennosti ego projavleniya v molodezhnoj srede // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Jekonomicheskie i juridicheskie nauki. – 2013. – № 3-2. – S. 3–9.
4. Demidova E. V. Jekstremizm: ponjatie i sushhnost' // Vestnik Kazanskogo juridicheskogo instituta MVD Rossii. – 2010. – № 2. – S. 66–70.
5. Krasikov V. I. V jekstrime. Mezhdisciplinarnoe filosofskoe issledovanie prichin, form i patternov radikal'nogo soznaniya. – M. : Vodolej, 2006. – 506 s.
6. Petrova T. N., Romanova T. V. Rabota kuratora po profilaktike mezhnacional'nyh konfliktov v studencheskoj gruppe // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2017. – № 3(95), ch. 1. – S. 135–141.
7. Romanova T. V. Vospitatel'naja rabota v sfere profilaktiki jekstremizma v studencheskoj srede // Psihologija i social'naja pedagogika: sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitiya : materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2017. – S. 89–96.
8. Rostokinskij A. V. Sovremennyy jekstremizm: kriminologicheskie i ugovolno-pravovye problemy kvalifikacii i protivodejstvija : kurs lekcij. – M. : Nauka, 2007. – 147 s.
9. Sociologicheskaja jenciklopedija : v 2 t. T. 2. – M.: Mysl', 2003. – 861 s.
10. Federal'nyj zakon ot 25 ijulja 2002 g. № 114-FZ «O protivodejstvii jekstremistskoj dejatel'nosti» // Soobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii. – 2002. – № 30. – St. 3031.
11. Hlebushkin A. G. Prestupnyj jekstremizm: ponjatie, vidy, problemy kriminalizacii i penalizacii : avtoref. dis. ... kand. jurid. nauk : 12.00.08. – Saratov, 2007. – 27 s.

© Romanova T. V., Petrova I. N., 2018

Romanova, Tatyana Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: romashechca77@mail.ru

Petrova, Irina Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: irishkap82@list.ru

The article was contributed on November 22, 2017

УДК [37.036:76]:371.398

Н. Б. Смирнова, Ю. А. Семенова

О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается методика формирования предпрофессиональных компетенций у учащихся на уроках декоративной композиции в детской художественной школе в формате экспериментального проекта, главное направление которого – развитие самостоятельности и креативности. Он проводился в рамках оптимизированной программы федеральных государственных требований. Так как проектный метод ориентирован на самостоятельность, учащиеся не только получали на занятиях знания для выполнения декоративной композиции, но и обучались применять их самостоятельно. Приведен также пример методики, предназначенной для выявления потенциала учащихся в их творчестве.

Обладание учащимися художественной школы предпрофессиональными компетенциями способствует развитию их профессиональных компетенций в дальнейшем обучении: как в профессиональных, так и в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *предпрофессиональные компетенции, федеральные государственные требования (ФГТ), метод проекта, декоративная композиция, креативность, самостоятельность.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сегодня актуальна проблема овладения учащимися художественных школ предпрофессиональными компетенциями на уроках декоративной композиции с внедрением проектной методики обучения. Проект является дополнительным звеном для наилучшего достижения поставленных целей федеральных государственных требований (далее – ФГТ), таких как: выявление одаренных детей и формирование у них комплекса знаний, умений и навыков, позволяющих в дальнейшем осваивать профессиональные образовательные программы соответствующего вида искусств [5].

Предпрофессиональная подготовка должна формировать у учащихся комплекс знаний, умений и навыков, что позволит им в дальнейшем осваивать профессиональные

© Смирнова Н. Б., Семенова Ю. А., 2018

Смирнова Наталья Борисовна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой изобразительного искусства и методики его преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: smirn.05@mail.ru

Семенова Юлия Александровна – студентка II курса направления подготовки магистрантов «Педагогическое образование» (магистерская программа «Декоративно-прикладное искусство в системе непрерывного художественного образования») факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: RESFEDERA@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 15.11.2017

программы в области изобразительного искусства в целом. Принятие Министерством культуры РФ ФГТ к минимуму содержания дополнительных предпрофессиональных программ ведет к оптимизации учебного процесса, к качественной теоретической части знаний, практической и творческой подготовке обучающихся. Как оказалось, этого недостаточно для развития самостоятельной и креативной деятельности. Развитие исследовательских качеств ребенка важно для создания самостоятельной личности. Самообразование и креативность человека невозможны без познания [5].

Материал и методика исследований. В статье использованы теоретические методы по проблеме, изучены законодательные акты Министерства культуры РФ и интернет-источники, проведен анализ и синтез информации печатных изданий, сравнение данных учебных планов и программ для полного понимания проблемы дополнительного предпрофессионального образования, рассмотрена проблема формирования предпрофессиональных компетенций у учащихся художественных школ [5], [7].

Результаты исследований и их обсуждение. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 2012 года предусмотрена реализация в детских художественных школах дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области изобразительного искусства. Введение в действие в 2012 г. федеральных нормативных актов закрепило особый статус детских художественных школ как учреждений предпрофессионального образования. В связи с принятием Министерством культуры РФ ФГТ к минимуму содержания дополнительных предпрофессиональных образовательных программ в области изобразительного искусства произошли следующие изменения:

- 1) увеличился срок освоения программ в художественной школе;
- 2) содержание, структура и условия программ проработаны с учетом ФГТ для укрепления единого образовательного пространства Российской Федерации в сфере культуры и искусства;
- 3) при приеме на обучение в художественную школу проводится отбор детей в форме творческих заданий, что позволяет определить их способности к рисованию и художественной деятельности;
- 4) для зачисления в образовательное учреждение необходимо сдать ряд вступительных экзаменов и набрать определенную сумму баллов;
- 5) выполнение домашнего задания обучающимися является обязательным;
- 6) проводится промежуточная аттестация в каждом полугодии в форме контрольного урока, зачета, экзамена.

ФГТ ориентированы на формирование у обучающихся предпрофессиональных компетенций, т. е. личностных качеств (что необходимо для духовного и культурного развития личности), эстетического вкуса, нравственности (для духовного развития), умения ценить прекрасное в искусстве (для развития самостоятельности), культуры взаимодействия с окружающим миром (достигается при воспитании детей в эмоционально-доброжелательной атмосфере), комплекса знаний, умений, навыков (для подготовки к обучению в заведениях профессионального образования).

В основе личностных качеств должна быть самостоятельность – в планировании домашней работы, контроле своей учебной деятельности, умении адекватно оценить свой труд, обладании навыками взаимодействия с окружающими (одноклассниками и преподавателем), уважении иного мнения, взглядов, получении навыков анализа собственного успеха или неудачи в учебной деятельности, определении лучшего способа в повышении результата [7].

В условиях интенсивного развития инновационных процессов в общественной, экономической и политической жизни страны возрастает потребность в формировании самостоятельной и креативной личности учащегося, готового к самостоятельности и ответственности во взрослой жизни. Это предполагает и концепция российского образования, подразумевающая включенность учащихся в процесс обучения [1].

Согласно приказу Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства», учреждение имеет право реализовывать программу в сокращенные сроки, а также по индивидуальным учебным планам [7].

В 2012 г. введены федеральные нормативные акты, закрепившие особый статус детских художественных школ как учреждений предпрофессионального образования. В связи с этим есть потребность раскрытия формулировки, что же такое – предпрофессиональное обучение. Предпрофессиональное является начальным образованием, основой профессионального образования. Этот термин объясняет качество образования в детских художественных школах, где есть календарно-тематические планы, графики обучения, промежуточные и итоговые аттестации, все как в среднем и высшем учебном заведении.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» цель предпрофессионализации – в выявлении одаренных детей и формировании комплекса знаний, навыков и умений для дальнейшего освоения профессиональных компетенций на следующей ступени обучения.

Проанализировав информацию о проблеме предпрофессионального обучения учащихся, мы пришли к выводу, что «Требования к минимуму содержания дополнительной предпрофессиональной программы» (достигнутые знания, сформированные умения, навыки в предметных областях и по предметам) подводят к оптимизации учебного процесса как такового и дают возможность корректировки имеющихся планов. С введением в реализуемую программу ФГТ блока занятий на проектный метод становится целесообразным сочетание теоретических знаний с их применением на практике.

Если проанализировать разные исторические периоды, то увидим, что идея проектирования всегда актуальна в эпохи перемен. Именно они определяют географию и хронологию преемственности развития проектной деятельности в мировой культуре. На современном этапе развития общества, который характеризуется необычайной подвижностью и изменчивостью, проектный тип культуры начинает доминировать. Он становится одним из центральных культурных механизмов преобразования действительности [4, с. 32].

Что же такое метод проектов? Доктор педагогических наук, профессор Е. С. Полат пишет, что «это способ достижения дидактической цели через детальную разработку, которая завершается практическим результатом, оформленным тем или иным образом» [9, с. 193–200]. Это и совокупность приемов, действий в определенной последовательности для достижения поставленной цели, и своеобразное средство «упражнения в творчестве» [3, с. 28–33], [11].

Проектный метод обучения предоставляет учащимся возможность приобрести знания в процессе работы над декоративной композицией, интегрируя полученные навыки, применяя их в собственной работе. Декоративная композиция имеет высокую степень выразительности и модифицированности, стилизованности или же абстрактности элементов, которые придают ей вид, усиливающий чувственное восприятие [2, с. 11–75].

В дополнение к программе ФГТ был проведен экспериментальный проект, направленный на формирование у учащихся предпрофессиональных компетенций в создании декоративной композиции, с учетом возрастной группы учащихся второго класса, обучающихся по программе ФГТ. Основой исследования является формирование предпрофессиональных компетенций учащихся по критериям развития личности – самостоятельность и креативность.

В ходе реализации экспериментального проекта была проведена диагностика результатов освоения программы обучения до начала проекта и на стадии завершения. Критериями оценки предпрофессиональных компетенций были выбраны два: креативность и самостоятельность. Показатели креативности – самореализация учащегося, принятие и создание новой идеи, отход от традиционных схем мышления; самостоятельности – самодисциплина, личная ответственность, удовлетворение от процесса самосовершенствования и самопознания, выполнение действий в последовательности. Способ диагностики креативности – свобода выбора действия, тест на выявление гибкости, оригинальности и т. п.; самостоятельности – анкетирование на выявление способности к независимости действий и суждений, обладание инициативностью и решительностью, контрольная самостоятельная работа. Уровни развития креативности учащихся: низкий (боязнь критики, некоммуникабельность), средний (неопределенность), высокий (умение создавать не по шаблону, гибкость, оригинальность, сопротивление стереотипам); самостоятельности: низкий (боязнь, безответственность), средний (средняя самооценка, неорганизованность в планировании действий), высокий (самоконтроль, инициативность, понимание поставленной цели, умение запланировать и реализовать, получить результат).

Результаты диагностики исходного уровня сформированности предпрофессиональных компетенций у учащихся экспериментальной группы по критерию креативности: низкий и средний, по критерию самостоятельности: средний. Для повышения уровня развития учащихся по указанным критериям в учебной деятельности была применена система технологии, где нужно рассказать, показать и сделать самому.

Проект «Спрячь/найди букву» предназначен для выявления потенциала у учащихся в творчестве, рассчитан на 8 занятий, по 2 академических часа в каждом. Первые четыре занятия проводятся как обучающие навыкам: учащиеся делают упражнения, используя технологию, показанную им в начале занятия, и творческий подход, находят букву и прописывают ее (рис. 1), т. е. применяют навыки и приемы рисования. На пятом занятии учащиеся приступают к эскизу предполагаемой декоративной композиции, применяют креативные идеи, самостоятельно решают, как будут использоваться полученные знания в ее создании; на шестом – начинают рисовать композицию на листе формата А3, прячут букву (рис. 2), применяя знания, навыки, методы и проявляя способности к оригинальности создания декоративной композиции и самостоятельному решению проблем.

Выполняя творческие упражнения проекта, учащиеся художественной школы получают возможность вариативности решения задач: воспроизвести задание двумя способами и более. Креативность как критерий компетентности является творческой способностью создания новой идеи с иной схемой мышления. Как упомянуто Г. Гарднером, человек с креативным типом мышления может расширить сферу своей деятельности, нежели тот, у кого такого типа мышления нет [4, с. 110–125], [12].

Общество ждет креативных специалистов, обучающихся сейчас быть креативными или остающихся таковыми. Незнание механизма того, является ли человек креатив-

ным изначально или нужно этому учить, дает возможность эксперимента в проекте. Профессор психологии Р. Эпштейн ввел в научный обиход понятие «креативная компетенция», по его мнению, потенциал личности универсален и, возможно, безграничен [3].

Важно инициировать процесс появления оригинальных идей у учащихся художественной школы на своем примере: ознакомить учащихся с несколькими способами; показать, что возможно сделать одним способом или иным; вооружить средствами для осуществления творческой деятельности; ознакомившись с несколькими способами, придумать большее количество [11].

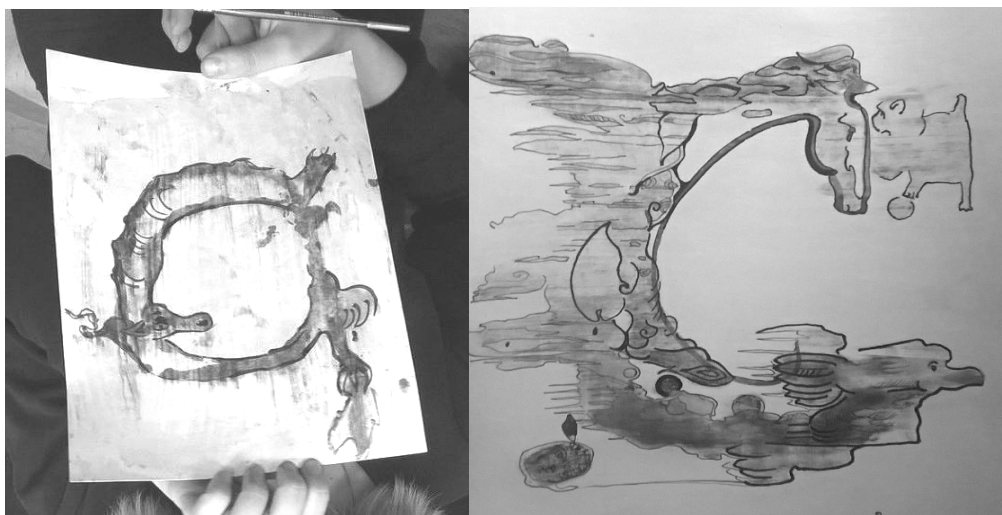


Рис. 1. Результаты прорисовки дракона, съевшего букву «а», и буквы «с», ставшей лошадью

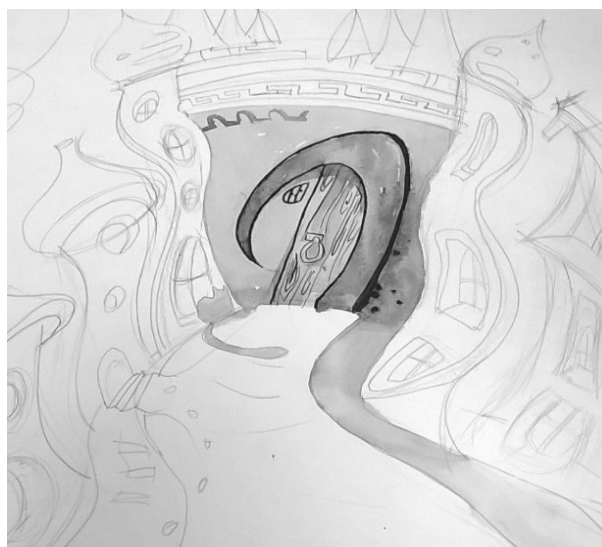


Рис. 2. Буква «Д» стала дверью

Творческий потенциал личности учащегося зависит от уровня сформированности навыков, которыми он обладает. В нашем экспериментальном проекте каждое задание состоит из этапов: техника выполнения, тематика и способ подачи, выполнение собственной работы. При ознакомлении с технологией исполнения учащиеся художественной школы обучаются определенным навыкам создания своей будущей декоративной композиции. При рассмотрении способа исполнения фиксируется навык исполнения, а тематика задания мотивирует к оригинальности разработки своей идеи. В определенном смысле выполнение собственной работы является тренировкой-игрой.

Тест и анкетирование как стимулирующие элементы для формирования предпрофессиональных компетенций дополняют обучение навыкам.

Итоговая работа учащихся по декоративной композиции является продуктом самостоятельного, креативного решения. Алгоритм создания работы ведет к проявлению у учащихся предпрофессиональных компетенций как таковых и к самостоятельному креативному решению задач на уроках декоративной композиции в художественной школе [10, с. 82].

Проектная технология как вид деятельности интерактивна, создана на основе взаимосвязи теории и практики [7, с. 13]. Результатом использования проекта на уроках в художественной школе является способность учащихся применять полученные навыки для создания декоративной композиции. Заключительным этапом проекта является анализ проделанной работы, подведение итогов тестирования и анкетирования учащихся.

Результаты проведенных уроков доказывают, что учащиеся обладают высоким уровнем развития предпрофессиональных компетенций в творческой деятельности (креативность), высоким уровнем личностных компетенций (самостоятельность). Способность к планированию и организации деятельности трансформируют личность учащегося по экспоненте интеллектуального уровня, умение сопротивляться стереотипам порождает оригинальные, отличные от традиционных схем мышления идеи.

Резюме. Анализируя свой опыт, можем сказать, что экспериментальный проект содействует формированию предпрофессиональных компетенций у учащихся.

Результатом эмпирического исследования является закрепление знаний. Проект в эмоциональном плане служит определенным толчком в осознании того, как важно уметь самостоятельно принимать решения и быть креативным, чтобы создать определенно новое и совершенное.

Нам представляется, что применение в предпрофессиональном образовании разработанного экспериментального проекта по декоративной композиции есть проверенный и практичный путь развития самостоятельности и креативности учащихся художественных школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Афанасьева Т. В.* Развитие интеллектуальных способностей младших школьников во внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС НОО // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2016. – № 2(90). – С. 90–97.
2. *Бесчастнов Н. П.* Сюжетная графика : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Графика». – М. : Владос, 2012. – 399 с.
3. *Водяха С. А.* Креативная компетентность: подходы к измерению // Оценка качества обучения в образовательных учреждениях : сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции / сост. Ю. В. Братчикова ; науч. ред. С. А. Минюрова. – Екатеринбург, 2012. – 132 с.
4. *Гарднер Г.* Великолепная пятерка. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 160 с.
5. *Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П.* Педагогическое проектирование : учебное пособие для высших учебных заведений / под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

6. Литвинова Э. С. Специфика обучения по дополнительным предпрофессиональным общеобразовательным программам в детских художественных школах [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». – Режим доступа : <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN216.pdf>.
7. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учебное пособие для студентов учреждений высшего образования. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 160 с.
8. Министерство культуры Российской Федерации : федеральные государственные требования к дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://old.mkrf.ru/>.
9. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Мусеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.
10. Русинова Н. П. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения студентов вуза проектной деятельности // Казанская наука. – 2017. – № 6. – С. 82–85.
11. Семенова Ю. А. Сюжетная композиция в системе эстетического воспитания // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Художественное образование: искусство – теория – методика». – 2016. – № 3(48). – С. 213–215.
12. Черниговская Т. В. Гении слишком дорого платят за свою гениальность [Электронный ресурс] // Электронная газета «Вечерний Петербург». – Режим доступа : <http://www.vppress.ru/stories/tatyana-chernigovskaya-genii-slishkom-dorogo-platyat-za-svoyu-genialnost-6404>.

UDC [37.036:76]:371.398

N. B. Smirnova, Yu. A. Semenova

ON THE FORMATION OF PRE-PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS OF ART SCHOOLS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article discusses the methods of the formation of pre-professional competences at students at the lessons of ornamental design in art school for children in terms of the pilot project, the main stream of which is the development of independence and creativity at students. The pilot project is being conducted in the framework of the optimized programme of the federal state requirements. Since the project method is focused at independence, the students were both taught some new skills and knowledge in ornamental design and to act independently. The article also provides the example of the method aimed at identification of the potential of students.

Students' having pre-professional competences contributes to the development of professional competences in further education both at vocational and higher educational institutions.

Keywords: *pre-professional competences, federal state requirements (FSR), project method, ornamental design, creativity, independence.*

© Smirnova N. B., Semenova Yu. A., 2018

Smirnova, Natalya Borisovna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Decorative Arts and Methods of Teaching Arts, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: smirn.05@mail.ru

Semenova, Yulia Aleksandrovna – Second-year Master's Degree Student of «Pedagogical Education» Training Programme (Master's Programme «Applied and Decorative Arts in the System of Continuous Art Education»), Faculty of Arts and Music Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: RESFEDERA@yandex.ru

The article was contributed on November 15, 2017

REFERENCES

1. Afanas'eva T. V. Razvitie intellektual'nyh sposobnostej mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj dejatel'nosti v uslovijah realizacii FGOS NOO // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2016. – № 2(90). – S. 90–97.
2. Beschastnov N. P. Sjuzhetnaja grafika : uchebnoe posobie dlja studentov vuzov, obuchajushhihsja po special'nosti «Grafika». – M. : Vlados, 2012. – 399 s.
3. Vojdaha S. A. Kreativnaja kompetentnost': podhody k izmereniju // Ocenka kachestva obuchenija v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah : sbornik nauchnyh statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii / sost. Ju. V. Bratchikova ; nauch. red. S. A. Minjurova. – Ekaterinburg, 2012. – 132 s.
4. Gardner G. Velikolepnaja pjaterka. – M. : Al'pina Biznes Buks, 2008. – 160 c.
5. Kolesnikova I. A., Gorchakova-Sibirskaja M. P. Pedagogicheskoe proektirovanie : uchebnoe posobie dlja vysshih uchebnyh zavedenij / pod red. I. A. Kolesnikovoj. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2005. – 288 c.
6. Litvinova Je. S. Specifika obuchenija po dopolnitel'nym predprofessional'nym obshheobrazovatel'nym programmam v detskih hudozhestvennyh shkolah [Elektronnyj resurs] // Internet-zhurnal «Mir nauki». – Rezhim dostupa : <https://mir-nauki.com/PDF/35PDMN216.pdf>.
7. Matjash N. V. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii. Proektnoe obuchenie : uchebnoe posobie dlja studentov uchrezhdenij vysshego obrazovanija. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2012. – 160 s.
8. Ministerstvo kul'tury Rossijskoj Federacii : federal'nye gosudarstvennye trebovanija k dopolnitel'noj predprofessional'noj obshheobrazovatel'noj programme v oblasti izobrazitel'nogo iskusstva [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://old.mkrf.ru/>.
9. Polat E. S., Buharkina M. Ju., Moiseeva M. V., Petrov A. E. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija : uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskikh vuzov i sistemy povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 1999. – 224 c.
10. Rusinova N. P. Formirovanie professional'nyh kompetencij v processe obuchenija studentov vuza proektnoj dejatel'nosti // Kazanskaja nauka. – 2017. – № 6. – S. 82–85.
11. Semenova Ju. A. Sjuzhetnaja kompozicija v sisteme jesteticheskogo vospitanija // Vestnik KazNPU im. Abaja. Serija «Hudozhestvennoe obrazovanie: iskusstvo – teorija – metodika». – 2016. – № 3(48). – S. 213–215.
12. Chernigovskaja T. V. Genii slishkom dorogo platjat za svoju genial'nost' [Elektronnyj resurs] // Elektronnaja gazeta «Vechernij Peterburg». – Rezhim dostupa : <http://www.vppress.ru/stories/tatyana-chernigovskaya-genii-slishkom-dorogo-platyat-za-svoyu-genialnost-6404>.

УДК 378.016:[371.12.011.3-051:53]

Т. И. Степанова, Р. И. Петрова, Е. В. Карпова

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия

Аннотация. В статье раскрывается современная образовательная ситуация, когда стремительно меняются мир, цели, содержание и технологии профессиональной деятельности, а также требования к специалисту и стандарты его подготовки. Профессия, которую получает будущий учитель физики в стенах вуза, стала динамичной, следовательно, чтобы остаться в ней, ему надо уметь меняться самому.

Данная статья посвящена разработке подходов и методов формирования готовности студента менять себя и свою профессию. Авторы доказывают, что формирование готовности к будущей меняющейся профессии учителя физики возможно, если деятельность преподавателя будет нацелена на реализацию следующих дидактических условий: использование моделей деятельности учителя физики в учебном процессе для формирования ориентационных компетенций у студентов и специально разработанной методики, структура которой предполагает освоение студентами обобщенных приемов профессиональной деятельности учителя физики; введение в процесс обучения рефлексивных методов для самооценки и создания студентами личностной модели учителя физики, вопросов профессиональной идентификации; применение портфолио, сопровождающего педагогическую практику, для профессионального самоопределения студента, а также синергетического подхода для обеспечения активной позиции личности студента по отношению к будущей меняющейся профессии учителя физики.

Ключевые слова: *готовность студента к будущей меняющейся профессии, активная позиция личности к профессии, способность реализовывать поставленные цели улучшения профессии.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что современная ситуация в мире диктует новые требования к системе высшего профессионального образования. В условиях, когда мир быстро меняется, изменяются и сама профессия, и требования к специалисту, и стандарты подготовки этого специалиста. Профессия, которую получает

© Степанова Т. И., Петрова Р. И., Карпова Е. В., 2018

Степанова Тамара Ильинична – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания физики физико-технического института Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия; e-mail: yktcti09@rambler.ru

Петрова Раиса Иннокентьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания физики физико-технического института Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия; e-mail: rain72@mail.ru

Карпова Евдокия Васильевна – старший преподаватель кафедры методики преподавания физики физико-технического института Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия; e-mail: ekarпова05@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.06.2017

студент, обучаясь в стенах вуза, перестала быть единственной, неизменяемой, получаемой на всю жизнь. Она по своей сути стала динамичной. Меняются цели, содержание и технологии профессиональной деятельности, следовательно, чтобы остаться в своей профессии, надо уметь меняться самому. В связи с этим данная статья направлена на выявление ответа на обозначенную ситуацию и поиски методов формирования готовности студента к будущей меняющейся профессии учителя физики.

Материал и методика исследований. Исследование было проведено в Физико-техническом институте ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова». В эксперименте приняли участие студенты третьих и четвертых курсов педагогического отделения, будущие учителя физики, обучавшиеся с 2010 по 2016 г. В традиционном обучении для формирования профессиональных знаний, умений и навыков использовался системно-деятельностный подход. Мы ставили цель – рассмотрение целостного развития студента (не только его профессиональных знаний и умений) с точки зрения единства личностного и профессионального развития.

Ведущими подходами к исследованию данной проблемы являются системно-деятельностный, рефлексивный, а также обеспечение активной позиции личности студента к самой профессии с использованием синергетического подхода в условиях глобальной социально-информационной системы.

В исследовании использованы следующие методы.

1. Для формирования ориентационных компетенций студентов был использован модельный метод, выделенный В. В. Гузеевым, где акцент делают не на компоненте получения знаний, а на приобретении способов деятельности и ценностных ориентаций [3].

2. Обучение студента профессиональным знаниям и умениям, позволяющим справиться с требованиями к деятельности учителя физики, следуя теории деятельного подхода, происходит путем освоения обобщенных приемов деятельности (ОПД).

3. Для сопровождения процесса самоопределения студента использованы рефлексивные методы.

4. Для формирования профессиональной идентичности удобным оказалось введение в учебный процесс портфолио.

Модельный и рефлексивные методы дали возможность накопить материал о динамике роста ориентационных компетенций, рефлексии, самооценки при планировании деятельности учителя с охватом 290 студентов третьих и четвертых курсов Физико-технического института, будущих учителей физики. Кроме того, ведение портфолио, написание эссе, разработка и анализ ответов на опросники, материалы многолетних наблюдений за динамикой развития личности будущего учителя физики с 2002 по 2016 г., частично описанные в работах [12], [18], [19], [20], указали на рост уровня направленности, профессиональной компетентности, эмоциональной и поведенческой гибкости студентов. Экспериментальное обучение общим приемам деятельности учителя по физическому эксперименту и специальным дисциплинам привело к успешному выполнению ими действий профессиональной деятельности учителя физики.

Результаты исследований и их обсуждение. Современная ситуация в мире диктует новые требования к формированию развития и саморазвития студента в системе высшего профессионального образования. Меняются цели, содержание и технологии профессиональной деятельности в соответствии с требованиями новых федеральных государственных образовательных стандартов, следовательно, чтобы остаться в будущем в своей профессии, надо уметь меняться самому. Эта ситуация вызывает много вопросов в системе профессионального образования, в том числе и при подготовке учителя физики: Что такое

профессиональные знания учителя физики? Каким умениям его надо обучать, какими технологиями надо овладеть студенту при обучении в вузе? Означает ли, что все сказанное окончательно отрицает ту платформу, на которой держится профессиональное образование? А на чем оно держится?

Центральное место занимает понятие «деятельность», т. е. система образования опирается на деятельностный подход. Целью профессионального образования является получение навыков деятельности, например получение таких знаний и умений, которые позволяют справиться с требованиями к деятельности учителя физики. Сегодня эта цель не отменяется, но только ее недостаточно. Иногда может появиться вопрос перед работающим учителем физики: нельзя ли получить новую профессию, если все равно надо учиться? Этот вопрос усиливается тем, что изменилось отношение социума к жизни. Как должен измениться университет, чтобы эти противоречия хотя бы смягчить? Эти вопросы явились основой для постановки цели исследования: разработать научные подходы формирования готовности студента к будущей меняющейся профессии учителя физики в современных условиях и методы их реализации на практике. В современных условиях высшего профессионального образования эта проблема находится на стадии решения на уровне учебно-методического комплекса, но нет общетеоретических подходов к ее практической реализации. Новизна исследования заключается в разработке научного подхода и методов его реализации именно на практике.

С точки зрения профессионального становления, развития и саморазвития учитель физики проходит следующие этапы: профессиональная ориентация, адаптация, самоопределение, деятельность, рефлексия, саморазвитие. Эти этапы следуют друг за другом, накладываясь, перекрывая друг друга, и раскрываются с разной скоростью [10], [11], [12], [16], [17]. К профессиональному мастерству учитель физики приходит после упорного труда по вхождению и овладению профессией.

Рассматривая разные модели труда учителя, Л. М. Митина приходит к выводу, что профессиональное развитие неотделимо от личностного. При построении своей концепции исследователь отталкивается от известного рассуждения С. Л. Рубинштейна о двух способах существования человека и двух отношениях его к жизни и выделяет две основные модели труда учителя: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития учителя [9]. Первый, когда человек весь внутри жизни и всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом; второе связано с проявлением рефлексии, выходом из полной поглощенности непосредственным процессом жизни и занятием позиции вне ее и над ней. Для первой модели характерны установление отношения лишь к отдельным фрагментам профессиональной деятельности, но не к деятельности в целом, приспособительное поведение, пассивность, комфортность, стратегия экономии сил, основанная преимущественно на использовании наработанных алгоритмов, превращающихся в штампы и стереотипы. Вторая модель характеризуется способностью учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Это дает возможность самостоятельно и конструктивно разрешать трудности и противоречия, оптимально использовать свои потенциальные возможности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые пути совершенствования трудового процесса.

В основе сопоставления указанных моделей лежит очень значимая идея: это не просто модели труда учителя, но и уровни развития личности: в одном случае – личностной адаптации, в другом – способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. В этой связи формулируется принципиальное положение: профес-

сиональное развитие неотделимо от личностного. В частности, идея целостности, единства личностного и профессионального развития человека легла в основу разработанной концепции, где фактором развития являются внутренняя среда личности, ее активность и потребность в самореализации. Объектом профессионального развития и формой реализации творческого потенциала человека в труде являются интегральные характеристики его личности: направленность, компетентность и эмоциональная и поведенческая гибкость [9].

Таким образом, понимание будущим учителем физики необходимости превращать собственную профессиональную деятельность в предмет практического преобразования самой деятельности, то есть активная позиция личности к самой профессии, является значимым в развитии будущего учителя и движущей силой развития профессии, что определяет в будущем профессионализм учителя физики.

Следовательно, для того чтобы сформировать способность реализовывать поставленные цели улучшения профессии, студент должен стать активным субъектом этого изменения, тогда и сформируется его готовность к будущей меняющейся профессии. Отсюда следует гипотеза: в процессе обучения необходимо создавать такие дидактические условия, которые формируют активную позицию личности будущего учителя физики к самой профессии и способность реализовывать поставленные цели улучшения профессии.

Восхождение человека к профессионализму называется профессионализацией – это целостный непрерывный процесс становления личности и профессионала, который длится в течение всей профессиональной жизни. В целом профессионализация – это одна из сторон социализации, подобно тому, как становление профессионала – один из аспектов развития личности [21]. Рассмотрим этапы этого процесса.

Профессиональное саморазвитие начинается с ориентации, выбора профессии, но не заканчивается на этом. В течение всей жизни человека происходит продолжение, углубление, уточнение профессионального самоопределения. Этот процесс выражается в том, что расширяется, иногда в корне изменяется образ профессионала, корректируется в ходе самоанализа принятие себя как профессионала, пересматривается отношение к профессии и себя в ней и т. д. Н. С. Пряжников определяет сущность профессионального самоопределения «как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой профессиональной деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [13, с. 10].

Профессиональное самоопределение содержит этап профессиональной адаптации. На этом этапе выявляются недостатки предшествующей профориентации и подготовки, осуществляется процесс формирования новых установок, потребностей, интересов в сфере труда и, наконец, выявляется, насколько жизненные планы оказались реальными. Под профессиональной адаптацией понимают также социально-экономический процесс приспособления человека к осваиваемой профессии, когда происходят активное включение личности в ту или иную социальную, профессиональную группу, освоение социально-психологических отношений в этой группе. Следовательно, в профессиональной адаптации можно выделить две взаимосвязанные стороны: профессиональную и социально-психологическую. Профессиональная адаптация включает в себя овладение необходимыми знаниями, умениями, навыками, умением быстро ориентироваться в различных производственных ситуациях, контролировать и программировать свои действия. Адаптация – одна из важных вех в жизни человека, через нее он формирует свое мировоззрение и становление как личности. Соответствие работника и организации базируется на соответствии ценностей работника ценностям организации.

Профессиональная адаптация включает самоидентификацию с новой ролью, статусной характеристикой и принятие культуры и ценностей профессиональной среды. Основными элементами профессиональной самоидентификации выступают статусы и роли, предлагаемые сообществом; социальные группы и институты, в рамках которых осуществляется профессиональная самоидентификация; ценности, социальные нормы, знания, умения, навыки, необходимые для становления и поддержания профессионального статуса; социальные технологии по производству, воспроизводству и передаче норм, ценностей и культурных образцов данной профессии другим людям [14]. В современных исследованиях профессиональная идентичность выделяется как основной критерий профессионального развития личности и ведущая характеристика субъекта труда [4], [6]. Профессионал владеет деятельностью в целом, удерживает ее предметность в многообразных практических ситуациях, способен к построению деятельности, ее изменению и развитию. В этом случае профессиональная идентичность выступает как критерий профессионального развития и свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком: а) себя как профессионала; б) конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; в) системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности [7].

Профессиональная идентичность – продукт длительного личностного и профессионального развития. Развиваемые в отечественной психологии представления о профессиональной идентичности в целом согласуются с современными тенденциями в западной психологии, где она рассматривается как компонент личности, обеспечивающий успешную профессиональную адаптацию, и как доминантный фактор профессиональной карьеры, базирующийся на компетентности, профпригодности, интересе к работе и балансе со средой [1].

Профессиональная идентификация сопровождается изменением представлений человека о себе не только как о профессионале, но и, в более широком смысле, как о личности, субъекте взаимодействия. Профессиональная идентичность имеет широкое толкование, которое отражает ее трехуровневость, трехаспектность и трехкомпонентность. Трехуровневый характер профессиональной идентичности обусловлен существованием разных уровней психологического отражения (моделей) профессии: на уровне индивида, на уровне профессионального сообщества и на уровне социума как потребителя профессиональных услуг. Трехаспектность профессиональной идентичности подразумевает одновременное существование трех ипостасей существования любой профессии: инструментальной (профессия как «вещь в себе»), индивидуальной («вещь для себя») и социальной функции («вещь для других»). Трехкомпонентность означает наличие относительно независимых и не совпадающих по времени формирования и адаптационно-реализационной роли трех структурных компонентов профессиональной идентичности: инструментального (владение профессиональным инструментом), индивидуального (индивидуальная ценность профессии и Я-концепция профессионала) и социального (соответствие данного профессионала социальным запросам относительно качества и характера выполняемых им функций как самого позднего по времени формирования и самого сильного в адаптационно-реализационном плане компонента) [5].

Основой экспериментального изучения динамики профессионального самоопределения стали качественно-количественные различия (или сходства) в формировании компонентов профессионального самоопределения студентов – будущих учителей физики на разных этапах обучения в университете.

Профессиональное образование, как правило, начинается с ориентации и адаптации к профессиональной деятельности, обучения профессиональной деятельности и далее рефлексии, ведущей к профессиональному саморазвитию. Для того, чтобы полнее реализовать задачи, поставленные нашим вузом, мы ввели в программу учебной дисциплины «Методика обучения физике» следующее.

Во-первых, для реализации цели формирования ориентационных компетенций в профессиональной деятельности мы используем модельный метод В. В. Гузеева. Модельным называется метод образовательной деятельности с закрытыми начальными условиями и открытыми предполагаемыми результатами. В нем модель является не средством получения знания, а средством приобретения способов деятельности и ценностных ориентаций [3]. Чтобы понять, как работает модельный метод, С. П. Саниной были проанализированы примеры уроков, приведенные В. В. Гузеевым в его книге «Методы и организационные формы обучения», и разработаны четыре разновидности данного метода [15].

Мы в пятом семестре, в самом начале изучения учебного курса «Методика обучения физике», студентам предъявляли компетентностную модель деятельности учителя физики, организовывали ее обсуждение. Усвоение этой модели продолжается длительный период, включая педагогическую практику. Для отслеживания уровня сформированности ориентационных компетенций в профессиональной деятельности мы пользуемся методом свободного изложения в форме эссе своего представления о профессиональной деятельности учителя физики. Кроме того, студент знакомится для общего представления с функциональной моделью труда учителя физики, разработанной Н. В. Кузьминой и ее школой, а также с должностными обязанностями учителя физики определенной школы.

Вторая задача – это не просто выучить студента, а подготовить его к профессии таким образом, чтобы он самоопределился и дальше удержался в профессии. Для этого мы используем наряду с моделированием рефлексивные методы, позволяющие познать себя. Далее в процессе обучения рождается личностная модель учителя физики, которую «рисуют» сами студенты. Этот процесс моделирования, или «лепки», себя необходим для сохранения и самосохранения личности в процессе адаптации к профессии в новых условиях, в условиях работы в школе. Опережающая адаптация к новым реалиям в условиях новой информационной среды, где все меняется, позволяет усилить устойчивость к вызовам, стрессам. В первый год работы резко меняются требования (был студентом, стал учителем), получаемые результаты (когда ожидаемые и желаемые результаты превышают достигаемые), отношения (был лидером, стал новичком, неумехой), условия жизни (жил в общежитии, где была помощь друзей, а теперь надо только на себя надеяться) и многое другое. Если студент не готовится к этому периоду профессиональной жизни специально, то быстро наступает профессиональный кризис, который может привести к краху или уходу из профессии. Процесс самоопределения сопровождается изменением представлений человека о себе и идентификацией с профессией. Формирование рефлексивных умений на данном этапе становится необходимым элементом процесса обучения. Для этого мы учим планировать свое развитие, сравнивать с разработанной моделью и проводить анализ. Этому процессу помогает заполнение портфолио. Профессиональная идентичность включает в себя несколько составляющих: во-первых, это познание себя; во-вторых, оценка себя, воплощенная в эмоциональном комплексе; в-третьих, отношение к себе.

Третья задача – получение студентом профессиональных знаний и умений, навыков профессиональной деятельности, позволяющих справиться с требованиями к работе учителя физики. Например, в профессиональной деятельности учитель физики часто использует демонстрационный эксперимент (ДЭ). В связи с этим будущие учителя должны ос-

воить деятельность учителя по его подготовке. На сегодняшний день методистами разработано огромное количество демонстрационных опытов по разделам физики, а также используемых в них приборов. Мы учим обобщенным приемам деятельности [2]. Следуя теории деятельности, необходимо выделить действия, которые являются общими при подготовке многих опытов. Если специально обучить студента ОПД, то он сможет применять их при подготовке любого конкретного опыта. Формирование обобщенных умений занимает определенное время, но при таком подходе отпадает необходимость большого количества опытов. Такой же метод обучения ОПД используется для подготовки учителя к деятельности по решению задач по физике.

Четвертая задача – переход студента на этап саморазвития, что не всегда удается в стенах университета, где превалирует формализованное образование. Однако это не означает, что мы не должны их знакомить с приемами и методами саморазвития, с основами синергетики, которая является концептуальной методологической основой саморазвития, позволяющей увидеть студенту себя как целостную развивающуюся систему. Наша задача – научить студента формированию саморазвивающейся индивидуальной информационной среды, адекватной потребностям собственного развития будущего учителя физики в условиях развития глобальной социально-информационной системы. Это достигается также применением синергетического подхода.

Синергетика позволяет затронуть глубинные возможности обучаемого, которые при правильном построении внешних условий и деятельности преподавателя резонируют с действиями других студентов и преподавателей. Например, мы знакомим студента с методикой формирования разных типов мышления: логического, диалектического, эвристического, глобалистического, синергетического. Чтобы решить задачу (физическую, производственную, бытовую и пр.), необходимо иметь достаточно информации. Трудность может заключаться именно в ее недостаточности. Но иногда ситуации складываются таким образом, что не хватает ума, чтобы решить поставленную задачу. Способность, одаренность в решении нестандартной задачи заключается, по нашему мнению, в умении использовать свои интеллектуальные резервы, разные способы мышления, учитывающие скрытые, недостающие, незаметные или даже посторонние параметры. Поэтому знания своих возможностей и понимание, как развить недостающие способности, работать над ними и добиваться поставленных целей, позволяют нашим студентам перейти на уровень саморазвития во время учебы или потом, во время работы, когда они созреют. Формирование мышления тесно связано с формированием мировоззрения.

Синергетический подход позволяет нам ставить задачу поднятия уже высокого уровня мировоззрения у студентов-физиков. В учебном плане достаточно практикумов и практик, чтобы говорить о том, что мировоззрение у них хорошо сформировано на уровне миропознания. На специально-профессиональном уровне ставится задача поднятия мировоззрения на уровень мирочувствования и миропроявления [8, с. 21]. На занятиях по нелинейной термодинамике студенты знакомятся с основами синергетики, но там другой подход (подход к саморазвитию по отношению к неживой природе). У нас задача сложнее. Параллельный перенос законов синергетики не делается. В учебном процессе свои принципы и подходы, приемы и методы. Обучение синергетическому подходу в образовании, использование синергетических методов в практике учебного процесса позволяют поднять формирование мировоззрения студента не только до уровня миропознания, но и до уровня мирочувствования и миропроявления. Центром нашего внимания становится человек с новым интегрированным типом мышления, готовый к исполнению новых проектов, чувствующий окружающий мир и готовый к преобразованию его к лучшему.

Опишем наши результаты:

1. Исследования динамики ориентационных компетенций охватывают 290 студентов третьих и четвертых курсов, обучавшихся в 2010–2016 гг.: 1 группа – не информированные о компетентностной модели учителя физики, о функциональной модели деятельности учителя физики (опрос в самом начале 5 семестра); 2 группа (конец 5 семестра) – информированные о компетентностной модели учителя физики, о функциональной модели деятельности учителя физики; 3 группа (конец 6 семестра) – прошедшие обучение профессиональным действиям в аудиторных условиях (на практических занятиях); 4 группа (8 семестр) – в условиях педагогической практики. Частично данная работа описана в статье «Профессиональная ориентация будущего учителя физики» [20]. В таблице 1 приведены критерии результатов становления ориентации студентов в профессиональной деятельности.

Таблица 1

Критерии результатов становления ориентации в профессиональной деятельности

Уровни ориентации в профессиональной деятельности учителя физики	Исходный	Низкий	Средний	Высокий
Характеристика уровней	Студент имеет представление о содержании профессиональной деятельности учителя физики	Студент правильно понимает содержание профессиональной деятельности учителя физики	Студент слабо ориентируется в профессиональной деятельности учителя физики	Студент хорошо ориентируется в профессиональной деятельности учителя физики

В таблице 2 приведена динамика становления ориентации студентов в профессиональной деятельности.

Таблица 2

Динамика становления ориентации студентов в профессиональной деятельности

Распределение студентов по уровням ориентации	Исходный	Низкий	Средний	Высокий
1 группа	20	0	0	0
2 группа	56	40	36	4
3 группа	85	80	50	30
4 группа	114	114	60	54

Исследования, проведенные на разных этапах формирования ориентационных компетенций в профессиональной деятельности среди студентов, показывают, что использование модельного метода дает положительные результаты по всем уровням ориентации учителя физики в процессе обучения. После этапа педагогической практики мы можем говорить о достаточном количестве студентов, уровни ориентации которых в профессиональной деятельности учителя физики являются высокими. Данные таблицы 2 показывают рост (от 0 до 54 человек) количества студентов с высоким уровнем ориентации.

2. Процесс профессиональной адаптации прослеживался путем рефлексии, самооценки, а также путем изучения эссе, написанных студентами. Ниже приведена таблица 3 с оценением студентами своего умения планировать урок на разных этапах обучения, в том числе до и после прохождения практики. При самооценке они опирались на реально выполненную ими работу по планированию и проведению урока, за которую получили одобрение и положительную оценку руководителей практики.

Таблица 3

Самооценка умений планировать свою профессиональную деятельность

Умения	Количество студентов (%)					
	Не умею		Умею		Умею хорошо	
	до практики	после практики	до практики	после практики	до практики	после практики
Умение планировать материал урока	39,6	10,4	58,3	62,5	2,1	27,1
Умение планировать работу учащихся на уроках	77,1	14,6	20,8	68,7	2,1	16,7
Умение планировать свою работу на занятиях	58,3	16,6	39,6	64,6	2,1	18,8

Процент студентов, оценивших себя как «умею хорошо» планировать материал урока после прохождения практики, увеличился на 25 %, планировать работу учащихся на уроках – на 14,6 %, планировать свою работу на занятиях – на 16,7 %. Процент студентов, оценивших себя как «не умею» четко планировать материал урока после прохождения практики, уменьшился на 29,2 %, планировать работу учащихся на уроках – на 62,5 %, планировать свою работу на занятиях – на 41,7 %. Таким образом, процесс профессиональной адаптации динамичен. За ним можно наблюдать и им можно управлять путем реализации дидактических условий.

3. Профессионализация личности сопровождается изменением представлений человека о себе не только как о профессионале, но и, в более широком смысле, как о личности, субъекте взаимодействия с социумом. Профессиональная идентичность включает в себя несколько составляющих: во-первых, это познание себя; во-вторых, оценка себя, воплощенная в эмоциональном комплексе; в-третьих, отношение к себе.

Анализ портфолио позволяет дать характеристики личности: направленность (соответствие данного профессионала социальным запросам), компетентность (владение профессиональными действиями), эмоциональная и поведенческая гибкость (индивидуальная ценность профессии и Я-концепция профессионала).

Студенты в начале третьего курса (5 семестр), не информированные о моделях деятельности учителя физики, и в конце 8 семестра, прошедшие обучение профессиональным действиям в аудиторных условиях и в условиях педагогической практики, оценивали себя на профессиональную идентичность по комплексным показателям (направленность, компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость) по 5-балльной системе: «1» – не соответствую, «2» – скорее не соответствую, «3» – частично соответствую, «4» – скорее соответствую, «5» – соответствую (табл. 4).

Средние результаты самооценки студентов по 5-балльной системе

Характеристики личности	Профессиональная идентичность					
	Познание себя		Оценка себя		Отношение к себе	
	5 семестр	8 семестр	5 семестр	8 семестр	5 семестр	8 семестр
Направленность	3	4	3	4	3	4
Компетентность	3	4	4	5	4	5
Эмоциональная и поведенческая гибкость	3	4	4	4	4	5

Из таблицы 4 видно, что в процессе обучения с пятого по восьмой семестр изменяются представления студента о себе и самоидентификация с профессией учителя. Самооценка характеристик личности при профессиональной идентичности – познания себя на уровне индивида, оценки себя на уровне профессионального сообщества, воплощенной в эмоциональном комплексе, отношения к себе на уровне социума как потребителя профессиональных услуг – повысилась на 1 балл. Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что комплексные показатели самоидентификации студента с профессией, позволяющей усиливать устойчивость к вызовам, стрессам, растут при использовании портфолио, сопровождающего педагогическую практику студентов.

4. Деятельность учителя по подготовке к уроку демонстрационных экспериментальных установок (ЭУ) по готовым описаниям опыта в методической литературе состоит из следующих действий [2, с. 97]:

- 1) формулирование цели ДЭ;
- 2) составление системы действий по монтажу ЭУ;
- 3) подбор приборов, проверка их исправности; монтаж ЭУ;
- 4) составление программы проведения эксперимента;
- 5) проведение эксперимента.

Для формулирования цели демонстрационного опыта, описанного в методической литературе, нужно сначала выделить в описании структурные элементы ЭУ, затем сформулировать результат эксперимента, эти действия дадут возможность сформулировать цель эксперимента (выделено мной. – Т. С.) [2].

Таким образом, ОПД учителя физики по подготовке демонстрационного опыта – это:

1. *Обобщенный прием деятельности по выделению структурных элементов ЭУ (ОПД1), состоящий из действий выделения элемента(ов), который(ые) выполняет(ют) функцию(ии):*

- 1) объекта исследования (ОИ);
- 2) воздействующего объекта (ВО);
- 3) управляющего элемента (УЭ);
- 4) индикатора.

2. *Обобщенный прием деятельности по формулированию результата эксперимента (ОПД2), состоящий из следующих действий:*

- 1) выделить из описания опыта слова, которыми формулируется результат эксперимента;
- 2) установить, описывает ли этот результат изменение состояния ОИ;
- 3) определить, воспринимается ли результат органами чувств человека или является результатом теоретических рассуждений; если результат получен теоретическим рассуждением, нужно его переформулировать;
- 4) установить, указан ли в описании результата тот конкретный ВО, который участвовал в эксперименте, если нет, переформулировать результат;
- 5) сформулировать результат эксперимента с соблюдением всех требований.

3. *Обобщенный прием деятельности по формулированию цели демонстрационного эксперимента (ОПД3), состоящий из следующих действий:*

- 1) подобрать термин, обобщающий ОИ;
- 2) найти подходящий термин, обобщающий ВО;
- 3) подобрать термин, обобщающий результат; если это сделать не удастся, то построить теоретические рассуждения, объясняющие результат эксперимента;
- 4) сформулировать физическое суждение, в котором используются все обобщения;
- 5) описать конкретную ситуацию, соответствующую физическому суждению, понятию, научному факту, закону.

4. *Обобщенный прием деятельности по составлению системы действий по монтажу ЭУ (ОПД4), состоящий из действий соединения:*

- 1) ОИ с УЭ;
- 2) ОИ с индикатором;
- 3) ВО с УЭ;
- 4) УЭ с ОИ и ВО.

5. *Обобщенный прием деятельности по составлению программы проведения эксперимента (ОПД5), состоящий из следующих действий:*

- 1) зафиксировать свойства ОИ в начальном состоянии;
- 2) зафиксировать свойства ВО в начальном состоянии;
- 3) привести в контакт ОИ и ВО;
- 4) зафиксировать новое состояние ОИ по показанию индикатора;
- 5) разорвать контакт ОИ с ВО.

В итоге вся деятельность учителя по подготовке демонстрационных опытов состоит из 23 общих действий, которые можно применить к любым опытам. Формирование обобщенных умений занимает определенное время, но при этом отпадает необходимость при обучении студентов охвата большого количества опытов.

После специального обучения ОПД студенты самостоятельно составляли ориентировочные основы деятельности учителя к подготовке 10 опытов (табл. 5).

Таблица 5

Результаты освоения студентами ОПД

Этапы обучения	Темы занятий	Коэффициент успешности освоения ОПД, %
1. Освоение действия «Формулирование цели эксперимента». Сперва цели, потом – результаты (см. подчеркнутое выше предложение)	1. ОПД1 по выделению структурных элементов ЭУ <i>Проверочная работа № 1</i>	41 (2 ДЭ)
	2. ОПД2 по формулированию результата ДЭ <i>Проверочная работа № 2</i>	39 (2 ДЭ)
	3. ОПД3 по формулированию цели ДЭ <i>Проверочная работа № 3</i>	36 (2 ДЭ)
2. Освоение действия «Составление системы действий по монтажу ЭУ»	4. ОПД4 по составлению системы действий по монтажу ЭУ <i>Проверочная работа № 4</i>	30 (2 ДЭ)
3. Освоение действия «Составление системы действий по проведению эксперимента»	5. ОПД5 по составлению программы проведения ДЭ <i>Проверочная работа № 5</i>	28 (2 ДЭ)
4. Контрольный этап	6. Самостоятельная работа студентов <i>Письменный отчет</i>	35 (3 ДЭ)
5. Освоение деятельности учителя по подготовке ДЭ	7–13. Самостоятельная работа для проверки освоения деятельности учителя по подготовке ДЭ	59 (10 ДЭ)

При обработке результатов освоения ОПД использовался метод поэлементного анализа, который позволяет выявить успешность освоения действий всей массой студентов по формуле:

$$K = \frac{n}{N} \cdot 100\%$$

где К – коэффициент успешности освоения ОПД всеми студентами в %, n – количество освоенных действий всеми студентами, N – количество всех действий (количество действий, умноженное на количество студентов).

Обработка результатов проводилась по отдельным действиям как по каждому студенту, так и по всей массе студентов. Результаты исследования показали, что освоение отдельных действий носит неравномерный характер, имеется зависимость от мотивации, от исходного уровня подготовленности и от темпа освоения действий каждого студента. Тем не менее в общей массе в среднем успешно выполнили 59 % действий деятельности учителя по подготовке 10 демонстрационных опытов, что позволяет надеяться на то, что сформированные обобщенные умения на данном уровне станут основой для дальнейшего профессионального совершенствования.

Наши исследования показывают, что применение современных методов в процессе обучения создает такие дидактические условия, которые позволяют говорить о личностном развитии студентов. На это указывают полученные результаты комплексных наблюдений за динамикой развития личности во время учебы в университете.

Резюме. Результаты комплексных наблюдений за динамикой развития личности во время учебы в университете показали, что активная позиция личности по отношению к самой профессии является значимой в развитии будущего учителя и является движущей силой развития профессии.

В ходе исследования выявлены дидактические условия, целью которых явилось формирование активной позиции личности будущего учителя физики к самой профессии и готовности к ее изменению.

Формирование активной позиции студента к будущей профессии возможно, если деятельность преподавателя будет нацелена на реализацию следующих дидактических условий: использование моделей деятельности учителя физики в учебном процессе для формирования ориентационных компетенций у студентов и специально разработанной методики, структура которой предполагает освоение студентами обобщенных приемов профессиональной деятельности учителя физики; введение в процесс обучения рефлексивных методов для самооценки и создания студентами личностной модели учителя физики, вопросов профессиональной идентификации; применение портфолио, сопровождающего педагогическую практику, для профессионального самоопределения студента, а также синергетического подхода для обеспечения активной позиции личности студента к будущей меняющейся профессии учителя физики.

Реализация таких дидактических условий в учебном процессе способствует формированию готовности студента к меняющейся профессии учителя физики в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аннушкина Н. С.* Об определении и типах идентичности // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 48–53.
2. *Анофрикова С. В.* Азбука учительской деятельности. Подготовка учебного эксперимента. Часть 3. – М. : МГПУ, 2001. – 190 с.
3. *Гузев В. В.* Методы и организационные формы обучения. – М. : Народное образование, 2001. – 128 с.
4. *Данилова Е. Н.* Изменения в социальных идентификациях россиян // Социологический журнал. – 2000. – № 3–4. – С. 76–86.
5. *Елдышева О. А.* Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 101–102.
6. *Иванова Н. Л.* Структура социальной идентичности личности: проблема анализа // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 52–60.
7. *Иванова Н. Л., Конева Е. В.* Профессиональная идентичность и профессиональное пространство // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148–156.
8. *Инновационная подготовка кадров государственной службы* / под общей ред. В. Л. Романова, Л. А. Василенко. – Изд. 2-е, стер. – М. : Изд-во РАГС, 2008. – 140 с.
9. *Митина Л. М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.brsu.brest.by/pages/psychology/issues/1997/974/974028.htm>.
10. *Мордовская А. В.* Теория и практика жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников (с использованием материалов этнопедагогики народа Саха). – М. : Academia, 2000. – 176 с.
11. *Осипова Т. П.* О проблеме формирования готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. – 2011. – Т. 17. – С. 67–70.
12. *Профессиональная ориентация учителя* / сост. Т. И. Степанова, С. Ю. Горбатюк, Д. Г. Абрамова. – Якутск : Изд-во ИРО и ПК им. С. Н. Донского, 2016. – 256 с.
13. *Пряжников Н. С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. – М. : Изд-во НПО «Модэк», 2002. – 392 с.
14. *Родыгина У. С.* Диагностика профессиональной идентичности студентов – будущих психологов // Современные технологии и активные методы обучения в вузе как условие подготовки специалиста : материалы IV Межрегиональной межвуз. науч.-метод. конф. – Киров, 2006. – С. 49–56.
15. *Санина С. П.* Возможности использования модельного метода и его разновидностей в обучении учащихся основной школы // Образование и наука. – 2008. – № 1(49). – С. 97–105.
16. *Соколов М. В.* Диагностика готовности будущих педагогов к профессиональному саморазвитию // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2015. – № 3. – С. 100–101.
17. *Соколов М. В.* Содержание готовности к профессиональному саморазвитию будущих педагогов: обоснование структурной модели // Образование и общество. – 2014. – № 1. – С. 67–71.
18. *Степанова Т. И., Карпова Е. В.* Реализация инновационного аспекта профессионально-педагогического образования // Сборник трудов Междунар. науч.-практ. конф. «Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия». – Новосибирск, 2015. – С. 18–20.
19. *Степанова Т. И., Карпова Е. В., Протодьяконова А. А.* Основы профессионального образования будущего учителя физики // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. – 2013. – Т. 10, № 4. – С. 111–115.
20. *Степанова Т. И., Протодьяконова А. А.* Профессиональная ориентация будущего учителя физики // Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. «Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития». Часть 2. – М. : МПГУ ; Onebook.ru, 2016. – С. 295–301.
21. *Тюнис Л. Ю.* Проблема профессионального развития личности // Юридическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 8–11.

FORMATION OF READINESS TO PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER OF PHYSICS AT THE UNIVERSITY

M. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia

Abstract. The article considers the modern educational situation when the world is promptly changing, the purposes, contents and technologies of professional activity and also the requirements to the expert and standards of training the expert. The profession a future Physics teacher is being trained for has become of dynamic character. Therefore, it is essential for a student to also keep updated.

This article is devoted to development of approaches and methods of formation of students' readiness to experience personal and career changes. The authors emphasize that this could be provided by means of implementing the following didactic objectives: to employ Physics teacher activity models in educational process for orientation competences formation at students, and also the developed methods the structure of which contributes to students' learning the methods of professional activity of Physics teacher; to introduce reflexive methods for students' self-evaluation and creation of personal model of Physics teacher; to employ the portfolio accompanying student teaching for professional self-determination of the student; to employ synergetic approach for providing an active position of the student to the future profession of Physics teacher.

Keywords: *readiness of the student to the future changing profession, active position towards the profession, ability to realize the goals of improving the profession.*

REFERENCES

1. Annushkina N. S. Ob opredelenii i tipah identichnosti // Mir psihologii. – 2004. – № 2. – S. 48–53.
2. Anofrikova S. V. Azbuka uchitel'skoj dejatel'nosti. Podgotovka uchebnogo jeksperimenta. Chast' 3. – M. : MGPU, 2001. – 190 s.
3. Guzeev V. V. Metody i organizacionnye formy obuchenija. – M. : Narodnoe obrazovanie, 2001. – 128 s.
4. Danilova E. N. Izmenenija v social'nyh identifikacijah rossijan // Sociologicheskij zhurnal. – 2000. – № 3–4. – S. 76–86.
5. Eldysheva O. A. Professional'noe samosoznanie kak psihologicheskaja sostavljajushhaja professional'nogo stanovlenija // Fundamental'nye issledovanija. – 2006. – № 7. – S. 101–102.

© Stepanova T. I., Petrova R. I., Karpova E. V., 2018

Stepanova, Tamara Ilyinichna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Professor of the Department of Methods of Teaching Physics, Physical-Technical Institute, M. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia; e-mail: yktcti09@rambler.ru

Petrova, Raisa Innokentyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Physics, Physical-Technical Institute, M. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia; e-mail: rain72@mail.ru

Karpova, Evdokia Vasilyevna – Senior Lecturer, Department of Methods of Teaching Physics, Physical-Technical Institute, M. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia; e-mail: ekarpova05@mail.ru

The article was contributed on June 6, 2017

6. *Ivanova N. L.* Struktura social'noj identichnosti lichnosti: problema analiza // Psihologicheskij zhurnal. – 2004. – № 1. – S. 52–60.
7. *Ivanova N. L., Koneva E. V.* Professional'naja identichnost' i professional'noe prostranstvo // Mir psihologii. – 2004. – № 2. – S. 148–156.
8. *Innovacionnaja* podgotovka kadrov gosudarstvennoj sluzhby / pod obshhej red. V. L. Romanova, L. A. Vasilenko. – Izd. 2-e, ster. – M. : Izd-vo RAGS, 2008. – 140 s.
9. *Mitina L. M.* Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novyh social'no-jekonomicheskikh usloviyah [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.brsu.brest.by/pages/psychology/issues/1997/974/974028.htm>.
10. *Mordovskaja A. V.* Teorija i praktika zhiznennogo i professional'nogo samoopredelenija starsheklassnikov (s ispol'zovaniem materialov jetnopedagogiki naroda Saha). – M. : Academia, 2000. – 176 c.
11. *Osipova T. P.* O probleme formirovanija gotovnosti studentov k professional'nomu samosovershenstvovaniju // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N. A. Nekrasova. – 2011. – T. 17. – S. 67–70.
12. *Professional'naja* orientacija uchitelja / sost. T. I. Stepanova, S. Ju. Gorbatjuk, D. G. Abramova. – Jekutsk : Izd-vo IRO i PK im. S. N. Donskogo, 2016. – 256 s.
13. *Prjazhnikov N. S.* Metody aktivizacii professional'nogo i lichnostnogo samoopredelenija. – M. : Izd-vo NPO «Modjek», 2002. – 392 s.
14. *Rodygina U. S.* Diagnostika professional'noj identichnosti studentov – budushhih psihologov // Sovremennye tehnologii i aktivnye metody obuchenija v vuze kak uslovie podgotovki specialista : materialy IV Mezregional'noj mezhvuz. nauch.-metod. konf. – Kirov, 2006. – S. 49–56.
15. *Sanina S. P.* Vozmozhnosti ispol'zovanija model'nogo metoda i ego raznovidnostej v obuchenii uchashchihsja osnovnoj shkoly // Obrazovanie i nauka. – 2008. – № 1(49). – S. 97–105.
16. *Sokolov M. V.* Diagnostika gotovnosti budushhih pedagogov k professional'nomu samorazvitiyu // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. – 2015. – № 3. – S. 100–101.
17. *Sokolov M. V.* Soderzhanie gotovnosti k professional'nomu samorazvitiyu budushhih pedagogov: obosnovanie strukturnoj modeli // Obrazovanie i obshhestvo. – 2014. – № 1. – S. 67–71.
18. *Stepanova T. I., Karpova E. V.* Realizacija innovacionnogo aspekta professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija // Sbornik trudov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Nauchnye perspektivy XXI veka. Dostizhenija i perspektivy novogo stoletija». – Novosibirsk, 2015. – S. 18–20.
19. *Stepanova T. I., Karpova E. V., Protod'jakonova A. A.* Osnovy professional'nogo obrazovanija budushhego uchitelja fiziki // Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M. K. Ammosova. – 2013. – Vol. 10, № 4. – S. 111–115.
20. *Stepanova T. I., Protod'jakonova A. A.* Professional'naja orientacija budushhego uchitelja fiziki // Materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Fiziko-matematicheskoe i tehnologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya». Chast' 2. – M. : MPGU ; Onebook.ru, 2016. – S. 295–301.
21. *Tjunis L. Ju.* Problema professional'nogo razvitiya lichnosti // Juridicheskoe obrazovanie i nauka. – 2005. – № 3. – S. 8–11.

УДК [378.016:811.111]:378.035.6

Е. А. Тенякова, И. В. Воробьева, И. В. Афанасьева

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ КАФЕДРЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ)

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье представлен анализ воспитательной деятельности по проекту «Воспитание патриотической и поликультурной личности студентов-бакалавров средствами иностранного языка» на кафедре иностранных языков. Раскрываются цель и содержание проектной деятельности, выявляются особенности формирования этнокультурной толерантности и эмпатической культуры у студентов-бакалавров средствами иностранного языка в поликультурной среде. Приводятся результаты экспериментального исследования по выявлению трансформаций этнического сознания и уровня эмпатии у студентов-бакалавров в начале и в конце первого года работы, делаются выводы о результативности воспитательной проектной деятельности.

Ключевые слова: воспитательная проектная деятельность, этнокультурная толерантность, эмпатическая культура, иностранный язык.

Актуальность исследуемой проблемы. Современный многополярный мир переживает сложный период обострения конфликтов на межэтнической почве. Этническое насилие, терроризм и экстремизм являются вызовами XXI в. Напряженная и нестабильная этнополитическая ситуация в мире заставляет задуматься о причинах конфликтов, путях их предотвращения и достижения гармонизации межнациональных отношений. В связи со сложившейся в мире обстановкой целенаправленное формирование у подрастающего поколения россиян нового мышления, базирующегося на гуманистических принципах культуры межнационального общения и межэтнической толерантности, для современной системы образования и воспитания является своеобразным социальным заказом [5, с. 5].

Целью данного исследования является раскрытие содержания и результатов воспитательной проектной деятельности по формированию патриотической и поликультурной личности студентов-бакалавров на кафедре иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

© Тенякова Е. А., Воробьева И. В., Афанасьева И. В., 2018

Тенякова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: tene_lena@mail.ru

Воробьева Инна Валериановна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ds2826@yandex.ru

Афанасьева Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: irinka1783@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.10.2017

Материал и методика исследований. В ходе работы был использован материал научных исследований ведущих ученых по вопросам национальных и межнациональных отношений, национальной психологии и самосознания, а также этнокультурной толерантности и эмпатии. В работе был использован комплекс методов исследования, включающий анализ литературы, изучение передового педагогического опыта. Также были использованы диагностические методы: методическая разработка Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой «Типы этнической идентичности» [4], позволяющая диагностировать этническое самосознание и его трансформации в условиях межэтнической напряженности, опросник И. М. Юсупова в модификации Е. М. Никиреева для определения уровня эмпатии [2].

Результаты исследований и их обсуждение. Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева является многонациональным: здесь обучаются студенты разных национальностей из различных уголков нашей страны. В последнее время среди них появилось достаточно много представителей ближнего и дальнего зарубежья.

В 2016 г. мы провели исследование по определению состояния этнического самосознания студентов-бакалавров с целью выявления лиц с трансформацией этнического самосознания и выраженными интолерантными тенденциями. В эксперименте приняли участие 40 студентов. Мы использовали методическую разработку Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой «Типы этнической идентичности», направленную на определение тенденций трансформации этнического самосознания [8].

К толерантным лицам относятся респонденты с позитивной этнической идентичностью либо с сочетанием нормы с этнической индифферентностью, к интолерантным – лица с этническим сознанием по типу «гиперидентичности». У тех, у кого выражены как толерантные, так и интолерантные установки, перевес одной из тенденций позволяет отнести их к той или иной категории. В исследовании были получены следующие результаты (табл. 1):

Таблица 1

Распределение студентов по типам этнической идентичности

Типы этнической идентичности	Количество студентов	%
Позитивная этническая идентичность	26	65
Этноиндифферентность	15 (в сочетании с нормой)	37,5
Этнонигилизм	10	25
Этноэгоизм	4	10

Результаты, полученные в ходе эксперимента, свидетельствовали о том, что большая часть опрошенных студентов обладали позитивной этноидентичностью, что свидетельствовало об их этнической толерантности. Однако у 15 студентов норма сочеталась с этноиндифферентностью, что говорило о неактуальности для них этничности. Хотя в среднем баллы по показателю «этноэгоизм (гиперидентичность)» были невысокие, однако само их наличие свидетельствовало о некоторых интолерантных тенденциях в коллективе. Довольно много студентов с трансформацией этнического самосознания по типу этнонигилизма (гипоидентичности).

Кроме того, с этими же студентами было проведено исследование уровня эмпатии. Мы использовали опросник И. М. Юсупова в модификации Е. М. Никиреева [2]. Студентам предлагалось 36 утверждений, с которыми они должны были согласиться или не согласиться. В случае полного согласия с тем или иным утверждением, т. е. при ответе «да»,

присуждалось 5 баллов, при ответе «почти всегда» – 4 балла, «часто» – 3 балла, «иногда» – 2 балла, «нет» – 1 балл, «не знаю» – 0 баллов. Обработка результатов проводилась в соответствии с ключами, т. е. порядковыми номерами утверждений, включенных в опросник. Все баллы, полученные по этим ключам, суммировались и соотносились со шкалой эмпатийных тенденций (табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследования уровня эмпатии

Уровни	Результаты, %
Очень высокий	0
Высокий	13
Средний	59
Низкий	28
Очень низкий	0

Мы пришли к выводу, что ни один из опрошенных респондентов не обладает очень высоким уровнем эмпатийности, равно как и очень низким. Мало респондентов обладают высоким уровнем эмпатийности, большая часть опрошенных по уровню развития эмпатии находится на среднем уровне, довольно высок процент низкого уровня эмпатийности.

Результаты проведенного исследования показали, что необходима целенаправленная работа по формированию этнокультурной толерантности и эмпатической культуры, а со студентами с трансформацией этнического сознания по типу гипоиценности необходима работа по патриотическому воспитанию. Для достижения этих задач на кафедре иностранных языков ЧГПУ им. И. Я. Яковлева коллективом авторов был разработан проект «Воспитание патриотической и поликультурной личности студентов-бакалавров средствами иностранного языка» [7]. Проект стартовал в 2016 г. и рассчитан на три года. Специфика и научная новизна проекта состоят в том, что воспитательные задачи реализуются средствами иностранного языка. Академик Л. В. Щерба писал: «Ничто так не воспитывает в духе национальной солидарности, как изучение иностранного языка» [10, с. 52]. Иностранные языки призваны служить взаимодействию стран в духе диалога культур, гуманизации межкультурных отношений. Сегодня обучение – это не только трансляция знаний, но и формирование культуры общения и межкультурной толерантности [1, с. 137].

Проект включает в себя разнообразные воспитательные мероприятия, кружковую работу, читательские конференции, творческие вечера, конкурсы, круглые столы и т. д. Кружок «Английский язык и культура межнационального общения», помимо образовательного и развивающего значения, призван воспитывать у молодежи этнокультурную толерантность в сочетании с чувством национального достоинства, способность к идентификации и эмпатии. Основные теоретические положения даются в начале каждого занятия в виде доступных кратких положений в соответствии с темой, причем к каждой подобран соответствующий учебный текстовый материал на английском языке, с которым ведется основная работа (журнальные и газетные статьи, художественные рассказы, раннообразные диалоги и т. д.). В ходе работы кружка студенты знакомятся с такими понятиями, как *культура межнационального общения, единицы общения, коммуникативная ситуация, стили общения, ролевые ожидания* и т. д. Студенты изучают «Кодекс этики межкультурной коммуникации» [3], узнают, что такое национальный характер и мен-

тальность и как их учитывать при межкультурном общении, знакомятся с традициями, обычаями и обрядами, с устным народным творчеством, музыкой, художественной литературой и искусством соизучаемых народов. В план кружка входят занятия по формированию этнокультурной толерантности, где его члены не только получают представление об этнической толерантности и интолерантности, но и участвуют в игровых упражнениях на английском языке на воспитание толерантности (“We are much alike”, “Complements”, “Give me a treat”, “A Magic Store”).

В работе кружка предусмотрены также занятия по повышению эмпатической культуры студентов. Эмпатия (сопереживание) – способность эмоционально отзываться на переживания других людей, проникать в их внутренний мир, понимать их мысли, чувства. Она в наиболее обобщенном виде отражает целый ряд качеств (терпимость, уважение, тактичность, внимательность к собеседнику). В высших личностных формах эмпатии выражается отношение человека к другим людям. Эмпатия является необходимым условием формирования нормальных взаимоотношений личности и группы [9]. На занятиях по формированию эмпатической культуры студенты читают и обсуждают тексты на тему милосердия и сострадания. Так, вниманию членов кружка предлагается текст на английском языке «Mother Teresa and the Power of Compassion» (Мать Тереза и сила сострадания), посвященный матери Терезе. Жизнь и деятельность этой замечательной женщины представляет собой прекрасный пример любви к людям, сочувствия и сострадания. Чтение и обсуждение текста подводят студентов к мысли о том, что эмпатия – это великая ценность. Также предлагаются готовые диалоги и микродиалоги, содержащие формы выражения утешения и сопереживания для чтения, анализа и воспроизведения по ролям. Обучающиеся могут сами составлять диалоги по заданным коммуникативным ситуациям, когда один из героев переживает по поводу определенной проблемы; задачей другого коммуниканта является понять своего собеседника, проникнуться эмпатией, найти соответствующие выражения, чтобы его утешить. В ходе такого ролевого общения сама роль определенным образом влияет на личность. Выражая сочувствие, стараясь как-то утешить своего собеседника, подбирая подходящие слова, участник разговора должен вжиться в роль, прочувствовать ее. Таким образом приобретается опыт, необходимый для формирования личностных качеств, а именно способности к идентификации и эмпатии.

Для воспитания этнической толерантности и национальной гордости авторами проекта было разработано учебное пособие «Тексты и упражнения на английском языке по патриотическому и поликультурному воспитанию студентов» [6]. Оно было посвящено 70-летию Победы в Великой Отечественной войне и подготовлено при поддержке внутривузовского научного гранта «Воспитание поликультурной и патриотической личности студентов-бакалавров средствами иностранного языка».

Пособие тематически разделено на две главы: 1-я посвящена Сталинградской битве, битве под Москвой, блокаде Ленинграда и другим событиям войны, а также героям, в том числе Алексею Маресьеву, Василию Клочкову, Александру Покрышкину и т. д.; 2-ю составляют рассказы известных американских писателей Э. Хемингуэя, В. Сарояна, Дж. Апдайка, освещающих проблемы межнациональных отношений, этнокультурной толерантности, расовой дискриминации. Оригинальные рассказы являются образцами высокохудожественных произведений, способных вызвать у студентов глубокие эмоциональные переживания, чувство сострадания к героям, несправедливо терпящим унижения и обиды из-за национальной принадлежности, неприятие всех форм проявления расизма и шовинизма.

К каждому тексту прилагаются языковые упражнения на совершенствование навыков и умений разговорной речи, формирование у студентов чувства патриотизма и гордости за свою Родину, а также воспитание их в духе взаимоуважения к другим странам и народам. Пособие широко используется преподавателями кафедры для работы со студентами-бакалаврами как на кружковых занятиях, так и в качестве домашнего чтения.

Проектная деятельность предусматривает проведение разнообразных воспитательных мероприятий. Внеаудиторное воспитательное мероприятие – это всегда яркое событие, производящее глубокое впечатление на студентов и затрагивающее их эмоциональную сферу. Очень важно, чтобы внеаудиторная воспитательная деятельность велась не хаотично, от случая к случаю, а строилась как система организованных мероприятий. Каждое новое мероприятие должно поднимать студентов на определенную высоту, оказывать воспитательное воздействие, способствовать формированию определенных психологических новообразований, становлению взглядов и убеждений. Именно в рамках воспитательного проекта мероприятия спланированы и систематизированы таким образом, чтобы формировать этнотолерантность и эмпатию. Так, первый год проекта включает, например, следующие мероприятия: «Что за чудо эти сказки!» (вечер сказок разных народов: русских, чувашских, туркменских, татарских, английских), национальные праздники (просмотр и обсуждение видеофильма «Window on Britain»), беседу об универсальных и национально-специфических традициях и обрядах, читательскую конференцию «Английские и русские писатели о патриотизме», конкурс на лучший перевод на английский язык коротких рассказов нравственного содержания для детей Г. Н. Волкова, И. Я. Яковлева, В. А. Сухомлинского, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, беседу «Великие педагоги о нравственном воспитании», круглые столы «Патриотизм в России и США» и «Этика межкультурной коммуникации», беседу «Экологическое воспитание в школах Германии и России. К Году экологии в России» и др.

По окончании первого года проектной воспитательной деятельности с членами кружка повторно было проведено исследование на выявление толерантных и интолерантных лиц на основе той же методики «Типы этнической идентичности», где были получены следующие результаты, представленные в таблице 3 в сопоставительном плане:

Таблица 3

**Распределение студентов по типам этнической идентичности
в начале и в конце первого года проектной воспитательной деятельности**

Типы этнической идентичности	В начале 1-го года проекта		В конце 1-го года проекта	
	Количество студентов	%	Количество студентов	%
Позитивная этническая идентичность	26	65	34	85
Этноиндифферентность	15	37,5	10	25
Этнонигилизм	10	25	5	12,5
Этноэгоизм	4	10	2	5

Повторное исследование показало, что количество студентов с позитивной этнической идентичностью возросло, одновременно снизилось количество студентов с проявлением тенденций этноиндифферентности, этнонигилизма и этноэгоизма, что свидетельствует об эффективности проектной воспитательной деятельности на кафедре.

Мы также провели повторную диагностику уровня эмпатии в конце первого года проектной деятельности, применив ту же методику И. М. Юсупова в модификации Е. М. Никиреева. Результаты представлены в таблице 4 в сопоставительном плане.

Таблица 4

Результаты исследования уровня эмпатии в начале и в конце первого года проекта

Уровни	В начале 1-го года проекта, %	В конце 1-го года проекта, %
Очень высокий	0	0
Высокий	13	23
Средний	59	64
Низкий	28	13
Очень низкий	0	0

Как видно из таблицы 4, у студентов уровень эмпатии повысился.

Резюме. Таким образом, результаты проведенного исследования продемонстрировали результативность воспитательной проектной деятельности на кафедре иностранных языков уже после первого года работы. У студентов повысился уровень эмпатической культуры, они стали более толерантны к представителям других национальностей. Кроме того, следует отметить, что одновременно у студентов снизились показатели этнической индифферентности и нигилизма. В настоящее время на кафедре началась реализация плана второго года проекта «Воспитание патриотической и поликультурной личности студентов-бакалавров средствами иностранного языка», который также включает в себя кружковую деятельность и систему увлекательных воспитательных мероприятий. Авторы надеются, что и второй год проектной деятельности будет плодотворным и результативным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламова Е. Ю. Особенности профессиональной подготовки бакалавров иноязычного педагогического образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2014. – № 2(82). – С. 136–140.
2. Никиреев Е. М. Направленность личности и методы ее исследования : учебное пособие. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
3. Ситарам К. Основы межкультурной коммуникации // Человек. – 1992. – № 5. – С. 100–107.
4. Солдатова Г. У. Межэтническое общение: когнитивная структура этнического самосознания // Познавание и общение. – М. : Наука, 1988. – С. 111–125.
5. Тенякова Е. А. Формирование культуры межнационального общения у старшеклассников средствами иностранного языка. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2007. – 156 с.
6. Тенякова Е. А., Афанасьева И. В., Воробьева И. В. Тексты и упражнения на английском языке по патриотическому и поликультурному воспитанию студентов : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – 82 с.
7. Тенякова Е. А., Воробьева И. В. О проекте «Воспитание патриотической и поликультурной личности студентов-бакалавров средствами иностранного языка» // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе : сборник научных трудов. Вып. 1. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 204–207.
8. Тенякова Е. А., Пушкин А. А. Диагностика этнической идентичности в интернациональной студенческой группе // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 5, ч. 1. – С. 39–41.
9. Тенякова Е. А., Пушкин А. А. Ценностные концепты в современной парадигме духовно-нравственного воспитания: лингвопедагогический аспект // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2015. – № 2, ч. 2. – Режим доступа : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22423>.
10. Щерба Л. В. Преподавание иностранного языка в средней школе. Общие вопросы методики. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с.

UDC [378.016:811.111]:378.035.6

E. A. Tenyakova, I. V. Vorobyeva, I. V. Afanasyeva

EDUCATIONAL PROJECT ACTIVITY IN THE UNIVERSITY (AT THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES)

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article presents the analysis of educational activities on the project «Forming patriotic and multicultural personality of bachelor students by means of a foreign language» at the department of Foreign Languages. It discloses the aim and content of the project activity, reveals the peculiarities of the formation of ethnocultural tolerance and empathic culture among bachelor students by means of a foreign language in a multicultural environment. The article also presents the results of an experimental study on the identification of transformations of ethnic consciousness and the level of empathy of bachelor students at the beginning and at the end of the first year of work, draws the conclusions about the effectiveness of educational project activity.

Keywords: *educational project activity, ethnocultural tolerance, empathic culture, foreign language.*

REFERENCES

1. *Varlamova E. Ju.* Osobennosti professional'noj podgotovki bakalavrov inojazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2014. – № 2(82). – S. 136–140.
2. *Nikireev E. M.* Napravlennost' lichnosti i metody ee issledovaniya : uchebnoe posobie. – M. : Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta ; Voronezh : Izd-vo NPO «MODJeK», 2004. – 192 s.
3. *Sitaram K.* Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii // Chelovek. – 1992. – № 5. – S. 100–107.
4. *Soldatova G. U.* Mezhetnicheskoe obshhenie: kognitivnaya struktura jetnicheskogo samosoznaniya // Poznanie i obshhenie. – M. : Nauka, 1988. – S. 111–125.
5. *Tenyakova E. A.* Formirovanie kul'tury mezhnacional'nogo obshheniya u starsheklassnikov sredstvami inostrannogo jazyka. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2007. – 156 s.

© Tenyakova E. A., Vorobyeva I. V., Afanasyeva I. V., 2018

Tenyakova, Elena Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: tene_lena@mail.ru

Vorobyeva, Inna Valerianovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: ds2826@yandex.ru

Afanasyeva, Irina Valeryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: irinka1783@mail.ru

The article was contributed on October 10, 2017

6. *Tenjakova E. A., Afanas'eva I. V., Vorob'eva I. V.* Teksty i uprazhnenija na anglijskom jazyke po patrioticheskomu i polikul'turnomu vospitaniju studentov : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2015. – 82 s.
7. *Tenjakova E. A., Vorob'eva I. V.* O proekte «Vospitanie patrioticheskoy i polikul'turnoj lichnosti studentov-bakalavrov sredstvami inostrannogo jazyka» // Aktual'nye voprosy prepodavaniya inostrannogo jazyka v vyshej shkole : sbornik nauchnyh trudov. Vyp. 1. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2017. – S. 204–207.
8. *Tenjakova E. A., Pushkin A. A.* Diagnostika jetnicheskoy identichnosti v internacional'noj studencheskoj gruppe // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. – 2016. – № 5, ch. 1. – S. 39–41.
9. *Tenjakova E. A., Pushkin A. A.* Cennostnye koncepty v sovremennoj paradigme duhovno-nravstvennogo vospitanija: lingvopedagogicheskij aspekt // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija [Elektronnyj resurs]. – 2015. – № 2, ch. 2. – Rezhim dostupa : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22423>.
10. *Shherba L. V.* Prepodavanie inostrannogo jazyka v srednej shkole. Obshhie voprosy metodiki. – M. : Vysshaja shkola, 1974. – 112 s.

ДИНАМИЗМ КАК ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ ДУШЕВНОГО ЗДОРОВЬЯ В ЛЮТЕРОВСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*Чебоксарский кооперативный институт (филиал)
Российского университета кооперации, г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются воспитательное значение и терапевтическая польза движения в понимании реформатора Мартина Лютера, который пытался донести до своих современников, в том числе через письма, мысль о том, что любое движение – от верховой езды до филигранных движений с пером в руке, от позитивного общения до внутреннеречевого движения – способно отвлечь от негативных мыслей, придать сил, принести избавление от меланхолии. Целительный эффект активной коммуникации, занятий на природе озвучен им в многочисленных письмах, адресованных как представителям власти, так и родственникам, друзьям. Автор статьи проводит параллель между утешительными письмами Лютера и письмотерапией, дневниковой терапией, широко распространенными сегодня. Письма реформатора рассматриваются как образец движений в виде сопереживания, внимания, способности слушать и высказываться, настойчивых рекомендаций, передачи духовной активности через упакованный в конверт внутренний импульс адресату, у которого душевное движение запускает механизм самовосстановления организма, регенерации и развития. В сегодняшнее техногенное время письменные практики находятся под угрозой исчезновения, так как в ряде стран отказываются от уроков письма и чистописания, заменяя их обучением компьютерной грамотности. Но письма великих, в том числе Мартина Лютера, синтезирующие в себе ответственность пишущего, глубину и ясность мысли, заботу о людях, находящихся в опасном душевном состоянии, отстаивают право письменных техник на существование.

Ключевые слова: движение, душевное здоровье, депрессия, мелкая моторика, письмо от руки, воспитательная сила слова.

Актуальность исследуемой проблемы. Любимой темой философии, медицины и теологии с античных времен была меланхолия и ее лечение, эта проблема кажется актуальной и сегодня, судя по частоте употребления родственными данному состоянию терминам: депрессия, эмоциональное выгорание и т. п. Обращение к подходу Лютера и его представлениям о помощи страдающим этим недугом целесообразно и в наше время. Целью данной работы является анализ высказанных в его мало изученных письмах аспектов терапии меланхолии и рекомендаций по достижению душевного здоровья его современников.

© Толстова Е. В., 2018

Толстова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков Чебоксарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, г. Чебоксары, Россия; e-mail: bella-lucia@rocketmail.com

Статья поступила в редакцию 08.11.2017

Материал и методика исследований. Огромная переписка реформатора Мартина Лютера (1483–1546) представляет ценный материал для исследования. Среди его 2650 сохранившихся писем около ста можно отнести к разряду утешительных, которые отчасти стали основой для данной статьи. Лютер в рамках своей теологии разработал глубоко продуманную систему утешения, именно его религиозная убежденность в том, что его должны услышать и услышат, вдохновляла его самого на написание писем и усиливала вес его слов: «Господь приказывал, что человек должен утешать другого, и что грустящий человек обязан верить такому утешению, как собственному голосу» [10]. Они написаны с целью оказания помощи страдающим от меланхолии. Большинство из них – личные письма, адресаты которых боролись с такими вечными проблемами, как смерть ребенка, попытки суицида со стороны близких людей, болезнь и т. д. Изучение писем и вторичной литературы немецкоязычных авторов (B. Stolt, U. Mennecke-Haustein, O. Heidi) позволяют выявить средства для терапии таких состояний и сопоставить их с современным подходом в их лечении.

Результаты исследований и их обсуждение. Слова из песни «Чтобы тело и душа были молоды, ... закаляйся как сталь» звучат как в современной педагогической науке, так и подходят для обозначения просветительской деятельности реформатора Мартина Лютера: находящийся в движении организм вырабатывает гормон радости [1], т. е. занятие физическим трудом укрепляет здоровье, способствует избавлению от негативных мыслей, очищает сознание, поднимает настроение, значит, соответствует пансофии «в здоровом теле – здоровый дух». Меланхолию как уныние, тоску, грусть терапевт-педагог Лютер предлагал лечить некардинальными средствами и опирался при этом на древние ответы по актуальным во все времена вопросам (еще Аристотель твердил: в движении – жизнь).

В данной статье мы раскрываем позицию лютеранского просвещения, конкретизируя ее убедительными примерами из творчества видного представителя «утренней зари Просвещения». Лютер рекомендует для очистки сознания и выработки гормона радости движение – внешнее физическое усилие, подразумевая не только спорт, но и такие занятия, как охота, верховая езда, приятное общение: *immer fröhlich zu sein, zu reiten, jagen, ander guter Gesellschaft sich fleißigen*, ибо они приносят утешение [5, с. 59], помогают отвлекаться от негативных мыслей и очистить разум, поднимают настроение, избавляют от бессонницы, спасают от обжорства и некоторых опасных болезней.

Лютер настоятельно советует в этой же связи быть радостным (*fröhlich*). Не должно смущать, что *fröhlich sein* относится у него к разряду движений. Исследователи риторики считают, что в ходе исторического развития языка в нем произошли изменения, в частности *fröhlich* у Лютера означает более сильную радость, чем сегодня. В латыни этому состоянию соответствовал глагол *exultare*, который, как *fröhlich* у Лютера, подразумевает и внешнее проявление радости – подпрыгивание, подскоки, хлопки руками, ликование, хотя в сегодняшнем языке *fröhlich sein* считается даже меньшим проявлением радости, чем например *sich freuen*. Советуя *fröhlich sein*, Лютер призывал к «скачущей и прыгающей» радости, которая приводит в волнение жизненные соки, активизирует сангвиника в человеке и помогает избавиться от меланхолии [8, с. 105]. Он также рекомендует активное общение с позитивными разговорами, шутливыми беседами, играми и музыкой. Внутреннюю радость он приравнивает к внешней, которой придает большее значение.

Мартин Лютер выделял занятия на природе. Для человека, находящегося в депрессии, желательно побыть в целительной атмосфере шелеста травы, журчания ручья, пения птиц. Пребывание на чистом, свежем воздухе способствует снижению гормонов стресса,

с чем соглашается сегодняшняя медицина. На лоне природы люди быстрее выходят из состояния уныния. Как любой обычный человек, Лютер сам получал наслаждение от созерцания природы и черпал у нее силы. Например, во время Лейпцигского диспута он поднялся на кафедру с букетом цветов, чтобы их аромат и вид придали ему сил. Он объяснял, что Господь создает из сухой земли цветочек такого красивого цвета, какой не нарисует ни один художник. Господь может добыть из земли зеленый, желтый, красный, голубой, коричневый цвета – говорится в его застольных речах. Лютер любил свет, радовался восходу солнца. Как-то он рассказывал, что два дня подряд наблюдал, как восходит солнце. Венцом творения Лютер считал человеческое тело, оно вызывало у него восхищение [6, с. 82–88].

Актуальным для современного человека становится и такой вид движения, как письмо, ибо мелкие движения, не требующие явных больших физических усилий, не менее важны для обретения душевного равновесия. При написании писем задействована мелкая моторика, приводящая к возникающему при обмене письмами общению, что есть внутреннеречевое движение. Получать письма приятно и волнительно, так адресату передается импульс от адресанта.

А письма великих людей являются не только осязаемым образцом реальности их существования, источником познания их мыслей, чувств, но и ярким примером движения. Филигранные движения руки, мелкая моторика порождают мысли, которые в неспешном темпе фиксируются на бумаге. Лютер писал очень много: веймарское издание сочинений М. Лютера охватывает 127 томов, а это 80 000 страниц [9]. До нашего времени сохранилось около 2650 его писем. Не раз оказываясь в трудных душевных поисках и впадая в депрессию, Лютер искал исцеление прежде всего в труде (движении), очень много писал, осознавая спасительную функцию написания писем. Например, находясь в Feste Coburg, сильно переживая за друзей, испытывая чувство одиночества, Лютер, помимо обращения к Псалтырю, писал бесчисленные письма, дабы не впасть в депрессию. А чтобы развлечь себя, он дал волю фантазии и создал шутовское письмо о «Рейхстаге галок». То есть шутками он пытается отогнать тревожные мысли, успокоить своих друзей и себя, а за неимением общества он делает это в письменной форме, что имеет огромное значение, ведь письмо от руки (как это было вплоть до недавних пор) заставляет работать большее число участков мозга, чем при печатании на клавиатуре. Как стало известно, письмо – сложный процесс, структурирующий и дисциплинирующий мыслительную деятельность и, как всякое движение, обладающий терапевтическим эффектом: оно успокаивает, снижает уровень гормонов стресса в крови; мозг выделяет гормон, который повышает настроение и дает энергию жить. Сам процесс написания письма есть движение: внутреннее (акт поступательного движения мозга вперед) и внешнее (мелкая моторика пальцев).

Движения души – это тоже настоящее движение, хотя скрытое, неявное, и они весьма полезны для человека в подавленном, депрессивном состоянии. Имея огромный талант к языкам, Лютер скромно отзывался о себе, что в его текстах нет прекрасных слов, а есть только содержание. То есть для него важен смысл написанного, который может передать мысль, а, значит, и стимул к движению.

Исследователи отмечают устность Лютера, и мы почти можем услышать его в письмах. Он то и дело советовал придерживаться простонародного стиля и поддерживал использование примеров, басен, пословиц и сказок. Раз для Лютера «писать» означало «говорить», то его письма выполняли важную функцию активности для него самого, слово переносило действие и на других, будучи правильно сформулированным Лютером – *dem*

deutschen Cicero [8, с. 51], *zierliche und feine Sprache* которого боялись католики. Его противник Эмзер даже упрекнул Лютера: будто прекрасным владением искусства риторики он хочет пленить людей (*aus der Kunst der Rhetorik die Leute occupieren*) [8, с. 32].

Чтобы ясно и метко сформулировать мысль, нужно совершить массу внутренних движений самому. Письма Лютера успокаивали, утешали, передавали силу и веру, чтобы жить дальше. Mennecke-Haustein подчеркивает наличие в письмах повторов, прямолинейность, использование императива, глаголов *müssen, sollen*. То есть слово Лютера, заряженное движением, передает этот импульс адресату, помогая встать и выйти из депрессивного состояния. То, как тщательно Лютер подбирает слова в утешительных письмах, свидетельствует о его вере в великую силу слова. Слово для него – это средство, чтобы заставить душу волноваться и вызвать физическое движение. Лютер также стимулирует человека к внутреннему, умственному, движению посредством написания им писем, чтения его писем, в тексте которых есть советы страдающим.

Психологи, исследуя письмотерапию и дневниковую терапию, помогающие справиться с эмоциональными потрясениями и травмами, пришли к следующему выводу: депрессия – это нерассказанная история. Наши предки знали то, что мы заново открываем сегодня: письмо – целительное двойное движение, в нем заложена и мелкая моторика, и внутренний импульс.

Признавая единство устной и письменной речи, мы повторяем, что речь – движение, самое естественное ее зарождение происходит в обществе людей. *Verlacht den Feind und sucht Euch jemand, mit dem Ihr plaudern könnt* (Высмеивайте врага и поищите кого-то, с кем можно поболтать). Лютер неоднократно высказывал тезис, что одиночество – яд и смерть. Письма могут имитировать общение, но реальная живая беседа – более сильное средство исцеления от меланхолии, потому Лютер советует людям в сложной ситуации найти собеседника. В общении важно сопереживание, внимание, способность слушать и высказываться. Так он сам находил утешение для себя, или ему помогали друзья, и он также оказывал окружающим значительную помощь в трудных ситуациях.

Слова – написанные, а тем более сказанные напрямую – могут иметь огромную утешительную силу. Например, в письме к Jonas von Stockhausen он советует слушать людей, не страдающих от меланхолии, буквально привязать уши ко рту, чтобы слово достигло сердца: *hoeret andere leute, die solcher anfechtung frey sind. Ja bindet euer ohren feste an unsern mund und last unser wort ynn euer hertz gehen* [4, с. 71]. Он таким образом готовит адресата к общению с женой, которой Лютер также напишет письмо, в котором выразит просьбу говорить много с мужем, не оставлять его одного, читать ему легкую и приятную литературу (*viel historien, neuzeitung und seltzam ding*) [7, с. 53]. То есть общество людей и общение как буквальное движение тоже стимулируют душевное движение; утешающее слово жены будет для Штокхаузена наиважнейшим средством от меланхолии.

Человеческий организм – это самовосстанавливающаяся система с потенциалом на регенерацию и развитие. Но потенциал – это возможность; если мы не развиваемся, то начинаем деградировать. Жизнь без движения – вот причина этой беды, оно жизненно необходимо и в духовной сфере. Следовательно, письма Лютера ценны как пример движения, необходимого человеку в подавленном состоянии, и как кладезь ценных рекомендаций по его преодолению. Они звучат как призыв не забывать, сохранять и оберегать письменные практики от исчезновения, тенденция к которому наметилась уже в наши дни в ряде стран: там отменяют обучение письму от руки и заменяют на уроки компью-

терного набора и электронного письма [3], забывая, что упражнения по формированию почерка связаны в первую очередь с развитием мелкой моторики. В. А. Сухомлинский говорил: «Гениальность ребенка – на кончиках его пальцев». Потому так важно дать детям это движение – научить красиво писать от руки, генерировать и ясно излагать в процессе письма мысли, держать под контролем эмоции, быть терпеливым и последовательным. Писать – это рисовать буквы, а рисовать – естественная потребность ребенка, великий смысл которой сохранен в немецком языке: картина – *Bild*, образование – *Bildung*.

Ценность письменной речи заключается во включении множества анализаторов в процесс ее протекания, когда требуется образование целого ряда ассоциаций – слуховых, речедвигательных, зрительных, моторных, графических; акт письменной речи формирует ответственность пишущего в условиях отсутствия общности между деятелем и адресатом, хотя она и присутствует имплицитно. Что при устном общении может быть недосказано или опущено, то должно найти свое полное выражение на письме. Мартин Лютер признавал это: что написано пером, не вырубишь топором. Потому его письма отличались максимальной ясностью, развернутостью и эффективно выполняли коммуникативную функцию. Зная эмоциональность просветителя, можно допустить, что его письма богаты и такими вспомогательными средствами устной речи, как жест, мимика, интонация. Он как будто чувствовал постоянную стимуляцию и контроль со стороны их получателя и участвовал в диалоге с ним.

Обладая врожденным даром педагога, Мартин Лютер не нуждался в специальной подготовке к составлению текстов писем: его природный ум сам отбирал необходимые слова для конкретной личности, подсказывал стержневую часть смысла предложения – предикат, упреждающее представление о том, как будет воспринят вышедший из-под его пера текст, написанный импульсом от кончиков пальцев до головного мозга, изложенный как результат его размышлений нужными языковыми средствами: где ум и чувства есть, там из души слова свободно льются сами.

Хотя чувашский исследователь, академик В. В. Николаев вслед за мудрецом позапрошлого века повторяет, что «величайшим уроком истории является то, что никто не извлекает уроков из уроков истории» [2, с. 3], мы в своей практической работе стараемся учитывать значение письменной речи как вида движения для терапевтического средства формирования душевного спокойствия.

Резюме. В своих многочисленных письмах Мартин Лютер пытался донести до современников через рекомендации воспитательное значение и терапевтическую пользу движения, целительный эффект любых движений – от верховой езды до филигранных движений с пером в руке, от активной коммуникации до внутреннеречевого движения. Выявленные в статье устность и эмоциональность автора, оптимизм и заряженные положительной семантикой тексты позволяют говорить об утешительных письмах Лютера как о письмотерапии, запускающей механизм самовосстановления организма, регенерации и развития. Письма великих, в частности Мартина Лютера, доказывают ответственность пишущего, глубину и ясность мысли, заботу о людях, находящихся в опасном душевном состоянии. Они демонстрируют право письменных техник на существование, в том числе как школьного предмета.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гормоны счастья и радости* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://blogozdorovie.ru/gormony-chastyakak-stat-schastlivym/>.
2. *Николаев В. В.* История предков чувашей. XXX в. до н. э. – XV в. н. э. – Чебоксары : Фонд историко-культурологических исследований им. К. В. Иванова, 2005. – 407 с.
3. *Финские школьники смогут выбросить прописи в корзину* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://russian.rt.com/article/69470>.
4. *Mennecke-Haustein U.* Luthers Trostbriefe. – Gütersloh : Mohn, 1989. – 230 S.
5. *Ovaska H.* Aspekte der Melancholietherapie in Martin Luthers Trostbriefen : Pro-Gradu-Arbeit. – Universität Helsinki, 2010. – 121 S.
6. *Preuß H.* Martin Luther. Der Künstler. – Gütersloh : Druck und Verlag von C. Bertelsmann, 1931. – 319 S.
7. *Schmitz H.-G.* Physiologie des Scherzes. Bedeutung und Rechtfertigung der Ars Iocandi im 16. Jahrhundert. – Hildesheim : Georg Olms, 1972. – 290 S.
8. *Stolt B.* Martin Luthers Rhetorik des Herzens. – Tübingen : Mohr Siebeck, 2000. – 200 S.
9. *Weimarer Ausgabe / Luther* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://de.wikipedia.org/wiki/Weimarer_Ausgabe_\(Luther\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Weimarer_Ausgabe_(Luther)).
10. *Weimarer Ausgabe.* Br. 7. Nr. 2139 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [https://de.wikipedia.org/wiki/Weimarer_Ausgabe_\(Luther\)#Abteilung_Briefwechsel](https://de.wikipedia.org/wiki/Weimarer_Ausgabe_(Luther)#Abteilung_Briefwechsel).

UDC 613.86:615.851.1

E. V. Tolstova

**DYNAMISM AS THE PRINCIPLE OF FORMATION OF PEACE OF MIND IN
LUTHER'S PEDAGOGY**

*Cheboksary Cooperative Institute (branch) of the Russian University of
Cooperation, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article deals with the educational value and therapeutic utility of the movement in the understanding of the reformer Martin Luther, who even through letters tried to convey to contemporaries the idea that any movement – from horse riding to filigree movements of the hand with a pen in it, from positive communication to movement form of internal speech – can distract from negative thoughts, give strength, bring relief from melancholy. Healing effect of active communication, outdoor activities, is heard in his numerous letters addressed to representatives of the authorities, as well as to relatives and friends. The article reveals a shift in the semantics of the word «fröhlich» from the outside inwards, which occurred during 5 centuries. The joyful mood in the world of Luther was an active externally manifested jubilation, much more intense than the inner joy, understood today under the word «fröhlich». Luther's letters fix the author's oral and emotional style, writing means talking for him. A parallel is made between Luther's comforting letters with letter therapy and diary therapy, which is widespread today. Reformer's letters themselves are considered as a pattern of movements in the form of empathy, attention, ability to listen and speak out, persistent recommendations, they transfer his spiritual activity through an envelope-

© Tolstova E. V., 2018

Tolstova, Elena Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Humanities and Foreign Languages, Cheboksary Cooperative Institute (branch) of the Russian University of Cooperation, Cheboksary, Russia; e-mail: bella-lucia@rocketmail.com

The article was contributed on November 8, 2017

packed inner impulse to the addressee. Mental movement is transmitted to the addressee and triggers a mechanism of self-healing, regeneration and development. In today's technogenic time, written practices are threatened with extinction. A number of countries are abandoning the lessons of writing and calligraphy, replacing them with computer lessons. But letters of outstanding people, including Martin Luther, combining responsibility of the writer, depth and clarity of his thoughts and concern for people in a dangerous state of mind, prove the right of ancient written techniques to exist.

Keywords: *movement, mental health, depression, fine motor skills, handwriting, educational power of the word.*

REFERENCES

1. *Gormony schast'ja i radosti* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://blogozdorovie.ru/gormony-chastya-kak-stat-schastlivym/>.
2. *Nikolaev V. V.* Istorija predkov chuvashoj. XXX v. do n. je. – XV v. n. je. – Cheboksary : Fond istoriko-kul'turologicheskikh issledovanij im. K. V. Ivanova, 2005. – 407 s.
3. *Finskie shkol'niki smogut vybrosit' propisi v korzinu* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://russian.rt.com/article/69470>.
4. *Mennecke-Haustein U.* Luthers Trostbriefe. – Gütersloh : Mohn, 1989. – 230 S.
5. *Ovaska H.* Aspekte der Melancholietherapie in Martin Luthers Trostbriefen : Pro-Gradu-Arbeit. – Universität Helsinki, 2010. – 121 S.
6. *Preuß H.* Martin Luther. Der Künstler. – Gütersloh : Druck und Verlag von C. Bertelsmann, 1931. – 319 S.
7. *Schmitz H.-G.* Physiologie des Scherzes. Bedeutung und Rechtfertigung der Ars Iocandi im 16. Jahrhundert. – Hildesheim : Georg Olms, 1972. – 290 S.
8. *Stolt B.* Martin Luthers Rhetorik des Herzens. – Tübingen : Mohr Siebeck, 2000. – 200 S.
9. *Weimarer Ausgabe / Luther* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : [https://de.wikipedia.org/wiki/Weimarer_Ausgabe_\(Luther\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Weimarer_Ausgabe_(Luther)).
10. *Weimarer Ausgabe. Br. 7. Nr. 2139* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : [https://de.wikipedia.org/wiki/Weimarer_Ausgabe_\(Luther\)#Abteilung_Briefwechsel](https://de.wikipedia.org/wiki/Weimarer_Ausgabe_(Luther)#Abteilung_Briefwechsel).

УДК [377.016:74]:37.014.15:006

Д. И. Тукач, Е. А. Кузина

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ДИЗАЙНЕРА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С НОРМАТИВНЫМИ И ПРАВОВЫМИ ДОКУМЕНТАМИ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются требования к современному профессионалу, изложенные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования, а также компетентностный подход как методологическая основа образовательных стандартов нового поколения. В статье даются определения терминов «компетенция» и «профессиональная компетенция», анализируются компетенции будущего дизайнера в системе среднего профессионального образования в соответствии с нормативными и правовыми документами, сравниваются два вида подготовки дизайнеров, выделенных во ФГОС СПО.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетентность, профессиональное образование, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС, СПО, дизайнер.

Актуальность исследуемой проблемы. Современные социально-экономические условия развития государства требуют от образовательных учреждений системы образования в целом и среднего профессионального образования (СПО) в частности подготовки конкурентоспособного специалиста, обладающего профессиональными компетенциями современного уровня и эффективными знаниями, стремящегося к самореализации, готового к работе в разных экономических условиях, способного приспособиться к инновациям и самому являться их источником.

Профессиональный дизайнер должен выявить для себя такие важные вопросы, как роль личности дизайнера в преобразовании окружающей предметно-пространственной среды, осознание способностей и творческих потребностей, в том числе в самосовершенствовании, художественном и культурном образовании, и его роль как компетентного, конкурентоспособного специалиста с художественными и проектными навыками.

© Тукач Д. И., Кузина Е. А., 2018

Тукач Дария Игоревна – студентка III курса направления подготовки магистрантов «Педагогическое образование» (магистерская программа «Декоративно-прикладное искусство в системе непрерывного художественного образования») факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: dariyatukach@yandex.ru

Кузина Елена Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и методики профессионального обучения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: kuzina_elena_a.a@mail.ru

Статья поступила в редакцию 13.12.2017

Эти требования к современному профессионалу были отражены в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон «Об образовании в РФ») и в федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования (ФГОС СПО).

Материал и методика исследований. В ходе исследования была изучена научная и методическая литература о формировании профессиональных компетенций В. И. Байденко [1], А. А. Вербицкого [2], И. А. Зимней [3], профессиональных компетенций в области дизайна [4], [5], [6], проведен анализ научно-правовой документации, в том числе Федерального закона «Об образовании в РФ» [10] и ФГОС СПО [9].

Результаты исследований и их обсуждение. Федеральный закон «Об образовании в РФ» устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования в стране, а также основные принципы государственной политики в этой сфере, общие правила функционирования образовательной системы и осуществления образовательной деятельности, определяет правовой статус участников отношений в образовании. Согласно ему несколькими пунктами, включенными в систему образования, являются федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты и программы разного вида, уровня и направленности.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» введена дефиниция термина *федеральный государственный образовательный стандарт* как «совокупности обязательных требований к образованию определенного уровня и (или) к профессии, специальности и направлению подготовки, утвержденных федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования» [10]. ФГОС, образовательные стандарты являются основой для объективной оценки соответствия установленным требованиям к подготовке студентов, которые освоили образовательные программы соответствующего уровня и направленности независимо от формы образования и обучения. Следует отметить, что формирование требований ФГОС профессионального образования к результатам освоения основных программ в части профессиональной компетенции осуществляется на основе соответствующих профессиональных стандартов (если таковые имеются).

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» введена также дефиниция понятия *профессиональное образование*, которое рассматривается как вид образования, направленный на «приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» [10].

Что же такое компетентность? В Федеральном законе «Об образовании в РФ» не дается объяснение понятия «компетентность», но нам удалось найти Письмо Минобрнауки России от 9 октября 2013 г. № 06-735 «О дополнительном профессиональном образовании» [7], где один из вопросов, исходящих от образовательных организаций, – это разъяснение понятия компетентности и его содержания. Министерство образования и науки Российской Федерации направило разъяснение, в котором оно ссылается на компетентностный подход в образовании, с основными аспектами которого можно ознакомиться на сайте Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов или федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования» (ФИРО).

ФИРО представил рекомендованный им «Словарь-справочник современного российского профессионального образования» (авторы-составители: В. И. Блинов, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина, А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков) [8], в котором рассматривается компетентностный подход как методологическая основа образовательных стандартов нового поколения, создающая условия для более эффективного управления качеством профессионального образования и обеспечения соответствия профессионального образования требованиям рынка труда. Компетентностный подход подразумевает формулировку целей обучения посредством компетенций, которые востребованы в профессиональной деятельности современного сотрудника [8].

В этом же словаре даются определения терминов «компетенция» и «профессиональная компетенция». *Компетенция* (англ. competence) – способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности. *Профессиональная компетенция* – способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении задания, решении задачи профессиональной деятельности [8].

Исходя из вышеизложенного, компетенции являются неотъемлемой частью обучения и в то же время критерием успеха в профессиональной деятельности. Их идентификация и развитие являются необходимой частью подготовки современного специалиста. Профессиональные компетенции, сформированные у него в стенах учебного заведения, позволяют ему лучше понять требования к ожидаемым результатам деятельности и будут способствовать его дальнейшему профессиональному и личностному росту.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» СПО направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека и нацелено на подготовку квалифицированных работников, сотрудников, специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности. Их подготовка проводится в соответствии с потребностями общества, государства и направлена на удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования.

ФГОС СПО представляет собой набор обязательных требований к среднему профессиональному образованию по специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям). Они определяют условия для получения общего и профессионального образования с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и характеристик отдельных категорий учащихся.

В СПО по специальности 54.02.01 Дизайн различают базовую и углубленную подготовку. Продолжительность базовой подготовки по очной форме обучения составляет от двух лет десяти месяцев до трех лет десяти месяцев в зависимости от исходного уровня общего образования, выпускникам присваивается квалификация дизайнера. Если базовая подготовка реализуется в промышленности, то углубленная – в области культуры и искусства, художественном проектировании, моделировании и оформлении игрушки, а выпускникам присваивается квалификация дизайнера, преподавателя [10].

Основным отличием между дизайнерами базовой и углубленной подготовки является обучение последнего педагогической деятельности. Работа дизайнера базовой подготовки направлена на массовость, дизайнера углубленной подготовки – на уникальность. Результатом труда дизайнера углубленной подготовки являются творческие, инновационные решения. Дизайнеру базовой подготовки даются минимальные знания, необходимые для работы по профессии, дизайнеру углубленной подготовки – более полные. Результатом успешного обучения является обладание выпускником в зависимости от вида подготовки определенными обязательными, указанными во ФГОС компетенциями.

ФГОС СПО выделяют общекультурные и профессиональные компетенции. Нас интересуют больше профессиональные. Согласно требованиям к результатам освоения основной образовательной программы ФГОС СПО дизайнер должен обладать компетенциями, соответствующими основным видам профессиональной деятельности.

Дизайнер базовой подготовки должен обладать профессиональными компетенциями (ПК), соответствующими пяти видам деятельности:

1) разработка художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов промышленной продукции, предметно-пространственных комплексов, сюда относятся пять ПК: проведение предпроектного анализа для разработки дизайн-проектов, осуществление процесса дизайнерского проектирования с учетом современных тенденций в дизайне, производство расчетов технико-экономического обоснования предлагаемого проекта, разработка колористического решения дизайн-проекта, выполнение эскизов с использованием различных графических инструментов и методов;

2) техническое исполнение художественно-конструкторских (дизайнерских) проектов в материале, куда относятся четыре ПК: применение материалов с учетом их формообразующих свойств, выполнение эталонных образцов объектов дизайна или его отдельных элементов в макете, материале, разработка конструкции изделия с учетом технологии изготовления, выполнение технических чертежей, разработка технологических карт изготовления изделий;

3) контроль за изготовлением изделий в производстве в части соответствия их авторскому образцу, включает две ПК: контроль промышленных продуктов и предметно-пространственных комплексов на соответствие требованиям стандартизации и сертификации, проведение авторского надзора над реализацией художественно-конструкторских решений в производстве и доводка прототипов промышленных изделий, воплощение в жизнь предметно-пространственных комплексов;

4) организация работы коллектива исполнителей, состоящая из трех ПК: составление конкретных заданий для реализации дизайн-проекта на основе технологических карт, планирование собственной деятельности, мониторинг сроков и качества выполнения задач;

5) выполнение работы по одной или нескольким профессиям работников, должностям сотрудников.

Дизайнер углубленной подготовки, он же преподаватель, должен обладать ПК, соответствующими трем видам деятельности:

1) творческая художественная и проектная деятельность, состоящая из десяти ПК: изображение человека и окружающей предметно-пространственной среды средствами академического рисунка и живописи; применение знаний о законах построения художественных форм и особенностях их восприятия; работа по целевому сбору, анализу исходных данных, подготовительного материала, выполнение необходимых предварительных исследований; владение основными принципами, методами и приемами работы над дизайн-проектом; владение классическими изобразительными и техническими приемами, материалами и средствами проектной графики и макетирования; учет при проектировании особенностей материалов, технологии изготовления, современного производственного оборудования; использование компьютерных технологий при реализации творческого замысла; нахождение художественных специфических средств, новых образно-пластических решений для каждой творческой задачи; осуществление процесса дизайн-проектирования; разработка технического задания на дизайнерскую продукцию;

2) педагогическая деятельность, которая состоит из семи ПК: проведение учебно-методической работы в образовательных организациях дополнительного образования (в детских художественных школах по искусству), общеобразовательных, профессиональных образовательных организациях; использование знаний в области психологии и педагогики, специальных и теоретических дисциплин в преподавательской деятельности; использование базовых знаний и практического опыта по организации и анализу образовательного процесса, методике подготовки и проведения занятий; применение классических и современных методов обучения; использование индивидуальных методов и приемов работы с учетом возрастных, психологических и физиологических характеристик учащихся; планирование развития профессиональных навыков студентов; владение культурой устной и письменной речи, профессиональной терминологией;

3) выполнение работы по одной или нескольким профессиям работников, должностям сотрудников.

Таким образом, при реализации базовой подготовки дизайнер-специалист должен обладать четырнадцатью видами ПК, в то время как специалист углубленной подготовки – семнадцатью, семь из которых связаны с педагогической деятельностью.

Разница в профессиональных компетенциях при базовой и углубленной подготовке явно прослеживается. Базовая подготовка имеет промышленный уклон, направлена на массовость производства; при углубленной подготовке, в отличие от базовой, согласно компетенциям нужно владеть академическим рисунком и живописью, использовать компьютерные технологии в реализации творческого замысла, находить новые решения задачи, быть готовым вести преподавательскую деятельность, т. е. результат труда дизайнера направлен на уникальные, творческие проекты, основанные на инновационном подходе при решении поставленных задач, кроме того, и на способность передавать накопленные знания и умения будущим дизайнерам.

Резюме. Компетентностный подход и компетенции – это обязательные условия выполнения требований образовательных стандартов и Федерального закона «Об образовании в РФ». Дизайнер-профессионал должен обладать определенными компетенциями, которые зависят от уровня его подготовки и специализации. В учреждениях СПО существуют два вида подготовки дизайнеров: базовая подготовка и углубленная. Базовая готовит дизайнеров с начальным уровнем компетенций в сфере дизайна, необходимых для работы по специальности, углубленная – с более высокими требованиями к ним, способных к преподавательской и инновационной деятельности. Компетенции будущего дизайнера в системе СПО соответствуют требованиям рынка труда, востребованы в профессиональной деятельности. Профобразование позволяет дизайнеру получить компетенции, необходимые для его дальнейшего развития и реализации в профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

4. Кузина Е. А. Сущность и структура специальной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3(67), ч. 1. – С. 92–98.
5. Кузина Е. А. Технология формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов-дизайнеров // Дизайн и технологии. – 2013. – № 35(77). – С. 113–121.
6. Кузина Е. А. Учет требований работодателей в формировании специальных компетенций у педагогов профессионального обучения в области дизайна // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 116. – С. 166–171.
7. Письмо Минобрнауки России от 9 октября 2013 г. № 06-735 «О дополнительном профессиональном образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153651/.
8. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / В. И. Блинов и др. – М. : Федеральный институт развития образования (ФИРО), 2010. – 19 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 54.02.01 Дизайн (по отраслям) (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 г. № 1391) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70810680/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» с изменениями на 2017 год. – М. : Эксмо, 2017. – 160 с.

UDC [377.016:74]:37.014.15:006

D. I. Tukach, E. A. Kuzina

FUTURE DESIGNER'S PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION ACCORDING TO THE REGULATORY AND LEGAL DOCUMENTS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the requirements for the modern professional in the Federal Law «On Education in the Russian Federation», and the Federal State Educational Standard for Secondary Vocational Education; the competence approach as an educational standard of the new generation methodological basis. It also gives the definitions of «competence» and «professional competence»; analyzes the future designer in the system of secondary vocational education according to the normative and legal documents' compares the two types of training for designers identified in FSES SVE.

Keywords: *competence, professional competence, vocational education, Federal Law «On Education in the Russian Federation», FSES SVE, designer.*

© Tukach D. I., Kuzina E. A., 2018

Tukach, Daria Igorevna – Third-year Master's Degree Student of «Pedagogical Education» Training Programme (Master's Programme «Applied and Decorative Arts in the System of Continuous Art Education»), Faculty of Arts and Music Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: dariyatukach@yandex.ru

Kuzina, Elena Alekseevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Design and Methods of Professional Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: kuzina_elena_a.a@mail.ru

The article was contributed on December 13, 2017

REFERENCES

1. Bajdenko V. I. Vyjavlenie sostava kompetencij vypusnikov vuzov kak neobhodimyj jetap proektirovaniya GOS VPO novogo pokolenija : metodicheskoe posobie. – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006. – 72 s.
2. Verbickij A. A. Kompetentnostnyj podhod i teorija kontekstnogo obuchenija : materialy k chetvertomu zasedaniju metodologicheskogo seminaru 16 nojabrja 2004 g. – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 84 s.
3. Zimnjaja I. A. Kljuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija. – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 42 s.
4. Kuzina E. A. Sushhnost' i struktura special'noj kompetencii pedagoga professional'nogo obuchenija v oblasti dizajna // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2010. – № 3(67), ch. 1. – S. 92–98.
5. Kuzina E. A. Tehnologija formirovanija professional'nyh kompetencij u budushhih pedagogov-dizajnerov // Dizajn i tehnologii. – 2013. – № 35(77). – S. 113–121.
6. Kuzina E. A. Uchet trebovanij rabotodatelej v formirovanii special'nyh kompetencij u pedagogov professional'nogo obuchenija v oblasti dizajna // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. – 2009. – № 116. – S. 166–171.
7. Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 9 oktjabrja 2013 g. № 06-735 «O dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153651/.
8. Slovar'-spravochnik sovremennogo rossijskogo professional'nogo obrazovanija / V. I. Blinov i dr. – M. : Federal'nyj institut razvitija obrazovanija (FIRO), 2010. – 19 s.
9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego professional'nogo obrazovanija po special'nosti 54.02.01 Dizajn (po otrasljam) (utv. Prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki RF ot 27 oktjabrja 2014 g. № 1391) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/70810680/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>.
10. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» s izmenenijami na 2017 god. – M. : Jeksmo, 2017. – 160 s.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются важнейшие черты современных требований к дополнительному образованию детей и подростков, его модернизации, исследуется состояние законодательной системы Российской Федерации в сфере образования. Авторами охарактеризованы главные функции дополнительного образования как предмета изучения, выделены вопросы его интеграции с базовым образованием, а также проблемы, возникающие в процессе реализации современных образовательных стандартов.

Ключевые слова: *система дополнительного образования, модернизация образования, образовательные стандарты.*

Актуальность исследуемой проблемы. Дополнительное образование – важная составляющая образовательной среды, которая сложилась в современном российском обществе. В связи со значительными изменениями федеральных образовательных стандартов возник ряд проблем в их реализации. Целью статьи являются выявление основных вопросов, касающихся применения образовательных стандартов в процессе модернизации современного дополнительного образования детей и подростков, рассмотрение его противоречий.

Материал и методика исследований. Осуществлялся теоретический анализ литературы в области педагогики и психологии по вопросу дополнительного образования детей и подростков, его модернизации в современной образовательной системе, изучались законодательная база Российской Федерации, федеральные законы об образовании и поправки к ним.

Результаты исследований и их обсуждение. Информатизация общества с подчеркнута важными для нас такими деталями, как единение и информационная пространственная цельность, неоднородная структура, динамика, скоростное развитие и столь же

© Туктарова К. В., Леонтьева О. А., 2018

Туктарова Ксения Владимировна – студентка III курса направления подготовки магистрантов «Педагогическое образование» (магистерская программа «Декоративно-прикладное искусство в системе непрерывного художественного образования») факультета художественного и музыкального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: monogog666@gmail.com

Леонтьева Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства и методики его преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: olyaleonteva@mail.ru

Статья поступила в редакцию 27.11.2017

стремительный рост в нем беспорядка – внешнее условие влияния на систему дополнительного образования. Достаточно быстрое устаревание знаний в процессе развития техники, практической области, науки, постоянно приумножающийся объем научной информации, формирование новых сфер знаний, появление новейших профессий, объединение и увеличение границ имеющихся направлений в науке; важность повышения качества управления научной сферой – все это является частями информационного фона как фактора, обуславливающего необходимость непрерывного повышения образовательного и профессионального уровня человечества [9].

Человеческая жизнь, практика, наследие науки и культуры – все это пополняет содержимое информационной образовательной сферы. С помощью процесса образования реализуются такие социально значимые функции, как передача и воплощение главных целей и задач культуры и развития общества, развитие духовно-социальной стороны жизни человека, транслирование как научных, так и культурных примеров деятельности, приобщение и продвижение человека в будущем в научной сфере и области искусства. Образовательный процесс является также ускорителем общественно-культурных реформ и изменений как в человеке, так и в обществе в целом [4].

Дополнительное образование – это один из основных составляющих элементов системы образования, которая призвана развивать и воспитывать детей и подростков в свободное от учебы время. В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «дополнительное образование – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательной потребности человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [10].

Дополнительное образование как отдельная система со своими целями и задачами, уровнями и целевой аудиторией, всей совокупностью внутренних и внешних связей, формировалось с 1992 г. [2, с. 35]. Данный факт говорит о дифференциальных процессах в создании законченной системы образования, приводящих к своеобразной автономности системы дополнительного образования, это дает возможность все так же смотреть на нее в качестве отдельного предмета изучения, но уже на иной ступени научного познания данного явления. Так, в сочетании интеграции и дифференциации как антагонистов складывается целостная система непрерывного образования, в том числе и дополнительного, являющегося ее частью.

Наравне с широким использованием информационных ресурсов и с глобализацией (с распространением достижений в массы) в имеющихся областях деятельности ярко выражена социоориентированность [3]. Популярной становится демократическая форма правления. В отношениях социума периферийное место занимают объектно-субъектные отношения. На протяжении последних нескольких лет в Российской Федерации изучаются и создаются национальные проекты социально ориентированной направленности, главной названа социальная политика как приоритетная [8]. Важность человеческой личности, ее прав в социуме провозглашена во многих европейских и мировых документах, а также прописана конституциями разных стран.

В связи с описанными мировыми тенденциями роль дополнительного образования в системе образования как едином объекте стремительно возрастает.

Данные изменения делают дополнительное образование не только более востребованным, но и придают ему нужные качества, определенные образовательными потребностями человека в процессе его индивидуального развития, учитывают социально-

возрастные роли, выполняют особо важные для человеческой жизни задачи. Так для обеспечения всевозможных жизненных аспектов роль дополнительного образования становится особо важной, необходимой на протяжении всей жизни человека.

Внедрение новых образовательных стандартов заставляет все чаще переносить занятия объединений из организаций дополнительного образования в общеобразовательные, в школьные помещения. Проекты, ориентированные на молодежь, такие как дебаты, клубы исторической реконструкции, КВН, современные танцы и акробатика, вело- и конный спорт, стрельба, имевшие возможность реализовываться на базе учреждений дополнительного образования, зачастую вынуждены перейти либо в сферы, не подвластные образовательным институтам, в связи с современными стандартами и требованиями – наличием учебных планов, занятий по расписанию, компетентностного подхода к образовательному процессу – либо существовать в качестве факультативов.

Учреждения дополнительного образования, такие как Дома и Дворцы творчества, являлись организациями для проведения досуга, основная идея которого – добровольное получение знаний, с удовольствием и пользой. Современные тенденции превращения их в учреждения предпрофессионального образования, подушевое финансирование, компетентностный подход, социальный заказ, эффективный контракт, постоянный и проверяемый контингент – все то, что лежит в основе процесса получения образовательных услуг, создают условия для улучшения качества предлагаемых услуг и ведения более масштабной деятельности, но не ориентированы на социальную адаптацию, самоопределение, самореализацию и развитие личностных качеств учащихся [1, с. 49].

Традиционное изложение основных черт дополнительного образования в стенах различных учреждений зачастую описывает лишь положительные стороны. Рассматривая возможности заведений дополнительного образования как институтов успешного и плодотворного становления в социуме учащихся, Г. Н. Кудашов отмечает следующие черты:

- свободное посещение и добровольное участие в образовательном процессе, свобода выбора занятости и персонального объема работы, что положительно влияет на социальную адаптацию, самоидентификацию, здоровье и является первоосновой в самой идее дополнительного образования;

- учащиеся, получающие дополнительное образование, не должны чувствовать на себе давление, связанное с обязательствами по отношению к учебному заведению; любой его посещающий может самостоятельно определить степень и указать границы своего участия в учебной деятельности; комфорт в общении, возможность самоутвердиться в коллективе по интересам и в интересующем направлении; учреждения дополнительного образования привлекательными для детей и подростков, что способствовало их более эффективному саморазвитию;

- типовые программы не могут сделать дополнительное образование более эффективным, так как управленческие и методические стандарты и стереотипы подходят не для всех областей образования [5].

Основную часть посещающих детские объединения составляют дети от 7 до 12 лет. С точки зрения возрастной психологии можно выделить характерные особенности этой группы. В сферу их интересов входят различные виды деятельности: как художественно-эстетической, так и физкультурно-оздоровительной направленности. В указанный возрастной период активно развиваются навыки восприятия окружающего мира, мышление и речь, а также письмо, чтение, работа на компьютере, изобразительная деятельность,

начала конструкторско-композиционной деятельности. Межличностные отношения данной возрастной группы строятся в основном на базе эмоций.

В средний и старший подростковый периоды зачастую возрастает интерес к спортивным видам деятельности и к объединениям клубного типа. Для этой возрастной группы важен отход от прямого копирования оценок и мнений взрослых к самооценке – у подростка появляется желание к самопознанию через сравнение себя с другими людьми (как со взрослыми, так и со сверстниками). Особо важное значение приобретает общение, через которое он активно осваивает и устанавливает нормы и стили поведения, критерии оценки себя и других людей. Необходимо отметить, что для подростка особое место имеет и интимно-личное общение со сверстниками. Отличительными качествами подросткового периода являются общественная активность; стремление найти себя в себе и других, обрести верного друга, избежать изоляции в классе, определить свое место в классном коллективе; переоценка своих возможностей; требовательность к соответствию слова и дела; отсутствие адаптации к неудачам [6, с. 79].

В соответствии с современными образовательными стандартами появляется необходимость регулярно оценивать уровень полученных компетенций в той или иной сфере, что превращает процесс досуга подростков в серьезный образовательный процесс со своей конкуренцией и обязанностями, что не самым благоприятным образом влияет на детскую психику.

Перемещение объединений детей в стены школ увеличивает количество учащихся, приобщенных к определенному виду деятельности, что расширяет границы понимания ими окружающей действительности. В то же время в коллективе теряется атмосфера, основанная на общих интересах посещающих занятия детей и подростков, и качество учебного процесса, что в перспективе настраивает не на самый позитивный результат.

Разработка законов и поправок касательно системы дополнительного образования продолжается, так как в настоящее время все еще не определены конечные и непротиворечивые характеристики связи систем дополнительного и общего образования [7, с. 10]. Имела место попытка написания и реализации подобного Федерального закона о дополнительном образовании, который принимался Государственной Думой Российской Федерации 12 августа 2001 г., однако был отклонен Президентом РФ в связи с его недостаточной согласованностью с законодательством страны и иными деталями, содержащимися в нем. Тем не менее посыл к написанию этого закона прогрессивен. Это являлось показателем роста значения дополнительного образования в стране, важности работы над его статусом, направлениями, целями и задачами [10].

Резюме. Теоретическое исследование показало, что перед законодательством России остро стоит вопрос решения проблем, возникающих при реализации новых образовательных стандартов в системе дополнительного образования.

Данный факт позволяет рассчитывать на то, что в обозримом будущем проблемы, являющиеся столь актуальными как для педагогов, так и для страны в целом, будут решены и позволят дополнительному образованию развиваться в самом благоприятном направлении без ощутимого ущерба для всех сторон.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апишева А. М. Психолого-педагогическое сопровождение дополнительного образования детей: опыт и практические рекомендации. – М. : МДЭБЦ, 2011. – 180 с.

2. Буйлова Л. Н. Исторический контекст становления и пути развития дополнительного образования детей в современной России. – М. : Новое образование, 2013. – 104 с.
3. Елизарова Е. Н. Концептуальные основы формирования законодательства в сфере образования взрослых в странах СНГ // Законодательство в сфере образования взрослых: проблемы и перспективы развития : сборник научных статей. – СПб., 2002. – С. 30–34.
4. Котлярова И. О. Особенности современного развития непрерывного дополнительного образования // Образование. Педагогические науки : сборник научных статей. – Челябинск, 2010. – С. 12–19.
5. Кудашов Г. Н. Современная система дополнительного образования // Основы социальной педагогики : учебное пособие для студентов педвузов и колледжей / Загвязинский В. И., Зайцев М. П., Кудашов Г. Н. и др. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – С. 95–98.
6. Лысенко Е. М. Возрастная психология. – М. : Владос, 2007. – 173 с.
7. Межведомственная программа развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/1249>.
8. Образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://stavddt.ru/docs/obrazovatelnye-standarty.php>.
9. Основные социокультурные функции образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://lektii.org/1-84301.html>.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

UDC 371.398:006

K. V. Tuktarova, O. A. Leontyeva

PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF NEW EDUCATIONAL STANDARDS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article examines the most important features of the modern requirements for additional education for children and adolescents, its modernization, and examines the state of the legislative system of the Russian Federation in the field of education. The authors characterize the main functions of additional education as a separate subject of study; stresses the issue of its integration with basic education, and the problems in implementation of the modern educational standards.

Keywords: *system of additional education, modernization of education, educational standards.*

© Tuktarova K. V., Leontyeva O. A., 2018

Tuktarova, Ksenia Vladimirovna – Third-year Master's Degree Student of «Pedagogical Education» Training Programme (Master's Programme «Applied and Decorative Arts in the System of Continuous Art Education»), Faculty of Arts and Music Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: monogog666@gmail.com

Leontyeva, Olga Anatolyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Arts and Teaching Methods, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: olyaleonteva@mail.ru

The article was contributed on November 27, 2017

REFERENCES

1. *Apsheva A. M.* Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie dopolnitel'nogo obrazovanija detej: opyt i prakticheskie rekomendacii. – M. : MDJeBC, 2011. – 180 s.
2. *Bujlova L. N.* Istoricheskij kontekst stanovenija i puti razvitija dopolnitel'nogo obrazovanija detej v sovremennoj Rossii. – M. : Novoe obrazovanie, 2013. – 104 s.
3. *Elizarova E. N.* Konceptual'nye osnovy formirovanija zakonodatel'stva v sfere obrazovanija vzroslyh v stranah SNG // Zakonodatel'stvo v sfere obrazovanija vzroslyh: problemy i perspektivy razvitija : sbornik nauchnyh statej. – SPb., 2002. – S. 30–34.
4. *Kotljaroja I. O.* Osobennosti sovremennogo razvitija nepreryvnogo dopolnitel'nogo obrazovanija // Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki : sbornik nauchnyh statej. – Cheljabinsk, 2010. – S. 12–19.
5. *Kudashov G. N.* Sovremennaja sistema dopolnitel'nogo obrazovanija // Osnovy social'noj pedagogiki : uchebnoe posobie dlja studentov pedvuzov i kolledzhej / Zagvjazinskij V. I., Zajcev M. P., Kudashov G. N. i dr. – M. : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2002. – S. 95–98.
6. *Lysenko E. M.* Vozrastnaja psihologija. – M. : Vldos, 2007. – 173 s.
7. *Mezhvedomstvennaja* programma razvitija dopolnitel'nogo obrazovanija detej v Rossijskoj Federacii do 2020 goda (proekt) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://minobrnauki.rf/dokumenty/1249>.
8. *Obrazovatel'nye standarty* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://stavddt.ru/docs/obrazovatelnye-standarty.php>.
9. *Osnovnye sociokul'turnye funkcii obrazovanija* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://leksi.org/1-84301.html>.
10. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 29.07.2017) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

УДК [378.016.635.5:811.11]:004.9

Е. Ю. Федорова, С. Н. Васильева, О. П. Бурлакова

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) на занятиях по английскому языку в вузе. Авторы рассматривают преимущества и недостатки информационных и коммуникационных технологий, вопросы формирования ИКТ-компетентности преподавателя иностранного языка, специфику применения мультимедийных технологий в военных вузах. Авторы анализируют результаты опроса, касающегося использования различных ИКТ, и подчеркивают их необходимость при обучении курсантов иностранному языку в современных условиях.

Ключевые слова: информатизация языкового образования, ИКТ, преимущества и недостатки ИКТ, ИКТ-компетентность преподавателя иностранного языка, интерактивная доска, применение ИКТ в военном вузе.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время образовательная сфера занимает одно из ведущих мест в области внедрения новейших информационных и коммуникационных технологий. Актуальность использования ИКТ в образовании нашла отражение и в государственных документах. Правительством РФ была принята Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы. Согласно этой программе высокими темпами будут продолжаться обновляться образовательные технологии в образовании [8]. Актуальность вопроса, касающегося определения эффективности использования ИКТ преподавателями, связана с поставленной руководством вуза задачей по их внедрению в процесс обучения в ближайшее время. Цель исследования заключается в обосновании возможности прогнозирования потенциальных трудностей в овладении ИКТ в процессе обучения курсантов иностранному языку на основе полученных данных.

© Федорова Е. Ю., Васильева С. Н., Бурлакова О. П., 2018

Федорова Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия; e-mail: eufedorova@mail.ru

Васильева Светлана Николаевна – преподаватель кафедры иностранных языков Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия; e-mail: v_svetius@mail.ru

Бурлакова Ольга Павловна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия; e-mail: burlakowa.o@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 23.05.2017

Цель применения различных информационных технологий в военном вузе – научить курсантов коммуникативно-ориентированному владению иностранным языком в профессионально-значимых ситуациях межкультурного делового общения. Состояние готовности преподавателей и курсантов военных вузов к использованию ИКТ, по нашему мнению, остается малоизученным. Цель нашего исследования – определить все плюсы и минусы применения ИКТ на занятиях по иностранному языку в военных вузах.

Материал и методика исследований. Для достижения поставленной цели нами был проведен анализ нормативно-правовых документов и научно-методической литературы в аспекте изучаемой проблемы. В качестве гипотезы исследования было выдвинуто положение о том, что в современных условиях информатизации языкового образования сложилось противоречие между повышением требований к уровню преподавания иностранных языков с использованием ИТК и недостаточной информационно-технологической культурой преподавательского состава, что связано с рядом объективных причин, а именно: отсутствием такой программы подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы для работы на современном компьютерном оборудовании на занятиях по иностранному языку, где приоритет отдавался бы практической отработке навыков использования компьютерных мультимедийных средств обучения, а не теории; отсутствием в штатном расписании кафедр специалистов, которые занимались бы настройкой и обслуживанием компьютерной техники и специального оборудования; недостаточной оснащенностью военных вузов новейшими техническими средствами и т. д. Несомненно, разная компьютерная грамотность курсантов вызывает у преподавателей определенные затруднения в выборе учебных материалов и методики преподавания. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования использовались теоретические (сравнительный анализ, обобщение и др.) и эмпирические методы (анкетирование, наблюдение, беседы и др.). В данной статье авторы анализируют только данные, полученные в результате анкетирования. Письменное анкетирование проводилось с целью выявления мнения преподавателей иностранного языка по поводу применения ИКТ и для определения уровня их ИКТ-компетентности.

Результаты исследований и их обсуждение. Рост потребности в информации неизбежно приводит к появлению новых электронных информационных и коммуникационных технологий. Сегодня в связи с интенсивной информатизацией общества происходят изменения и в системе образования. В методике обучения иностранному языку информатизация представляет собой комплекс мер по обеспечению всего процесса обучения и овладения иностранным языком и культурой страны изучаемого языка, методологией, технологиями разработки новых учебных и учебно-методических материалов, методиками использования новых информационных и коммуникационных технологий в обучении, подготовкой и повышением квалификации педагогических кадров, способных широко использовать потенциал информационных технологий на практике. Данное определение обозначает следующие основные направления информатизации языкового образования: 1) определение методологической базы отбора содержания обучения, разработка методов и форм обучения иностранному языку и культуре; 2) отбор содержания обучения иностранному языку и культуре в условиях информатизации языкового образования; 3) отбор и разработка активных и проблемных методов и форм обучения языку и культуре в условиях информатизации языкового образования; 4) разработка инновационных методик использования информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку и культуре; 5) разработка учебных материалов нового поколения, интегрирующих различные виды ИКТ в процесс обучения и овладения иностранным языком; 6) разработка систем компьютерного контроля развития речевых умений и форми-

рования языковых навыков речи обучающихся; 7) организация системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в области информатизации языкового образования; 8) обеспечение мер информационной безопасности обучающихся [6, с. 4–5]. Новые нетрадиционные образовательные технологии – это те технологии, которые: 1) вовлекают каждого учащегося в активный познавательный и информационно-коммуникационный процесс, в том числе и прежде всего с помощью средств информационных технологий; 2) позволяют создавать условия для применения каждым обучающимся приобретенных знаний; 3) помогают учащимся осознать, где, каким образом и для каких целей приобретаемые знания могут быть применены [1, с. 13].

Информатизация языкового образования не обошла стороной и военные вузы. Качественная языковая подготовка военных специалистов невозможна без использования современных образовательных технологий. Мы полностью согласны с С. В. Рязановым, что глобальное сокращение количества высших военно-учебных заведений, оптимизация вузовских и кафедральных структур, сокращение профессорско-преподавательского состава и часов на изучение дисциплин в соответствии с новыми государственными образовательными стандартами заставляют военных педагогов искать пути оптимизации учебно-воспитательного процесса и в большей степени за счет его интенсификации: применения новых технологий, компьютерных мультимедийных средств обучения и разработки новых эффективных методик их использования [5, с. 38].

Изучение научной литературы показывает, что, несмотря на то что ИК-технологии относительно недавно вошли в методику обучения иностранному языку, тем не менее в научной и учебно-методической литературе уже сформировался внушительный корпус работ, в которых авторы разрабатывали методики обучения аспектам языка, видам речевой деятельности и культуре посредством определенной интернет-технологии и выявляли эффективность ее использования в учебном процессе. В соответствии с личностно-ориентированным подходом выбор конкретной технологии или методики обучения иностранному языку и культуре должен осуществляться преподавателем с учетом интересов, потребностей, способностей, мотивации конкретной группы обучающихся [7, с. 5]. ИКТ, в отличие от обычных технических средств обучения, позволяют развивать творческие способности обучаемых, учат их самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации. Так, Л. Б. Иванова отмечает, что учебная деятельность в условиях применения средств ИКТ отличается от традиционной учебной деятельности тем, что имеет целевую установку не просто на обучение, воспитание, развитие, но и на информационную подготовку специалистов в конкретной области профессиональной деятельности [3, с. 46].

Анализ научно-методической литературы по данному вопросу и наш личный опыт позволяют нам перечислить следующие доказательства преимущества использования ИКТ в процессе обучения иностранному языку в военном вузе: они повышают эффективность обучения при значительной экономии времени; позволяют индивидуализировать обучение, компенсировать отсутствие прямого контакта с представителями Вооруженных сил страны изучаемого языка, представить обучающие материалы в мультимедийной форме (обучающие программы, электронные учебники и т. д.); упрощают проверку усвоенного материала; мотивируют курсантов на получение знаний; позволяют разрешить вечную проблему раздаточного материала, реализовать принцип наглядности; дают возможность интерактивного использования видеофрагментов и изображений страноведческого характера для приобщения курсантов к культуре стран изучаемого языка; дают возможность практиковать язык на аутентичных материалах; вдохновляют преподавателей на поиск новых подходов к обучению, стимулируют их профессиональный рост и т. д.

Наряду с преимуществами следует отметить и ряд недостатков использования ИКТ в военных вузах, а именно: недостаточно приспособленное для преподавателей программное обеспечение интерактивных досок (ИД); подготовка занятий с использованием ИКТ является трудоемким процессом и требует больших затрат времени; невозможность обновления существующего программного обеспечения из-за отсутствия выхода в Интернет; наличие чисто технических проблем: скачки или отсутствие напряжения; пропадание звука; отказ ИД по неизвестной причине; поверхность ИД может повредиться, а замена поврежденной поверхности – очень недешевая услуга и т. д. Мы считаем, что большинство перечисленных недостатков не могут стать причиной для отказа использования ИКТ в образовательном процессе.

Неоспоримым является тот факт, что информационные технологии занимают важное место в преподавании дисциплин в высшей школе. Остановимся на ресурсах сети Интернет. Преподавателем нашей кафедры Т. А. Макаровой был проведен опрос для определения наличия элементов информационно-технологической культуры и способности ее проявления в решении проблемы содержания образования в вузах. Респондентами выступили преподаватели Московского государственного института международных отношений Министерства иностранных дел России, нашего Военного университета Министерства обороны РФ, Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Московского городского педагогического университета, Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова и др. В ходе опроса был представлен печатный вариант анкеты, а также электронная версия, созданная с помощью сервиса для создания анкет онлайн Survio. Ответы респондентов на вопрос об использовании интернет-ресурсов в учебном процессе свидетельствуют о том, что подавляющее большинство (95 %) прилагают к этому усилия. Однако 40 % респондентов обращаются к услугам сети Интернет по необходимости и нерегулярно, 20 % опрошенных используют источники информации в сети не чаще 1 раза в месяц. Цели использования ресурсов сети оказались разнообразными. Так, полезными интернет-ресурсы на этапе получения новых данных посчитали 80 % респондентов, в процессе обмена информацией – 66 % и разработки содержания программы учебной дисциплины – 53 % [4, с. 53–54].

Для определения эффективности использования ИКТ в процессе обучения иностранным языкам курсантов нами был проведен опрос преподавателей нашей кафедры. Целью анкетирования было выяснение их мнения по поводу эффективности применения ИКТ на занятиях по иностранному языку и рассмотрение вопроса использования Интернета как образовательного ресурса. М. Н. Евстигнеев определяет понятие «ИКТ-компетентность преподавателя иностранного языка» как способность использовать учебные интернет-ресурсы, социальные сервисы и другие ИКТ с целью формирования языковых навыков и развития речевых умений при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка [2, с. 119–120].

Наша анкета для определения уровня ИКТ-компетентности преподавателя содержала следующие вопросы:

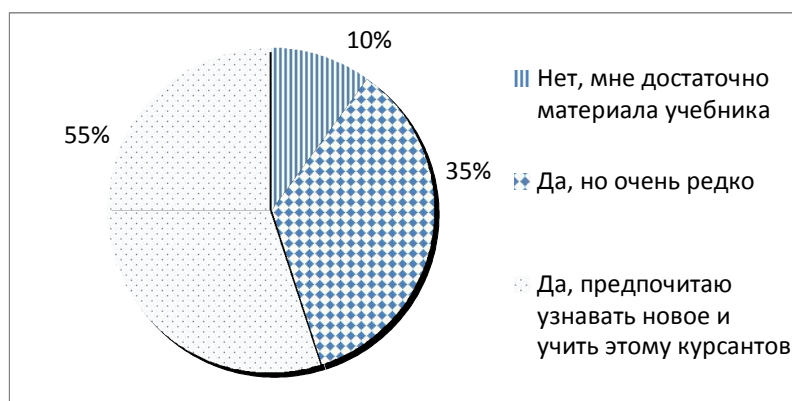
- 1) используете ли Вы ИКТ в учебном процессе? (Да / Нет / Если «Да», то как часто);
- 2) приходилось ли Вам искать материал для занятий по иностранному языку в Интернете? (Да / Нет / Если «Да», то как часто);
- 3) какова цель использования Вами ИКТ в процессе обучения иностранным языкам? (Получение и обработка новых данных / Обмен информацией / Другое);
- 4) используете ли Вы ИКТ для взаимодействия с коллегами? (Да / Нет / Если «Да», то как часто);
- 5) какими критериями Вы руководствуетесь при использовании интернет-ресурсов в процессе отбора и проектирования содержания образования по иностранному языку? (Простой и доступный способ получения информации / Новизна информации / Другое);
- 6) какими ресурсами Вы пользуетесь чаще всего? (Электронная почта / Со-

циальные и профессиональные социальные сети / Другое); 7) при решении каких дидактических задач Вы используете интернет-технологии? (Формирование новых знаний / Формирование новых умений / Развитие новых умений и навыков / Развитие творческих умений / Контроль усвоения / Другое); 8) участвуете ли Вы в онлайн-семинарах (вебинарах)? (Да / Нет / Если «Да», то как часто); 9) делаете ли Вы поурочное планирование с использованием ИКТ? (Да / Нет / Если «Да», то как часто); 10) считаете ли Вы ИД эффективным средством вовлечения курсантов в активный процесс познания? (Да, несомненно / Да, вероятно / Нет, предпочитаю работать с традиционной доской); 11) какие ИКТ Вы используете чаще всего в процессе обучения? (Электронные учебники / Электронные энциклопедии и справочники / Образовательные ресурсы Интернета); 12) владеете ли Вы навыками подготовки презентаций с использованием ИКТ? (Да / Нет); 13) считаете ли Вы, что электронный учебник может полностью заменить традиционный учебник? (Да / Нет / Если «Нет», то почему); 14) могут ли ИКТ в обучении полностью заменить преподавателя? (Да/Нет).

По данным опроса преподавателей по теме использования ИКТ (вопрос № 1 анкеты), подавляющее большинство респондентов стараются применять ИКТ в учебном процессе, но только 35 % преподавателей используют ИКТ на каждом занятии, и это связано с недостаточным оснащением ИКТ военных вузов, 50 % – по необходимости и нерегулярно, 15 % – редко, не чаще 2 раз в месяц. По мнению некоторых преподавателей, использование Интернета в образовательном процессе – это пустая трата времени. Однако большая часть респондентов использовали материалы, найденные в Интернете, для своих занятий. Несомненно, есть преподаватели, которые отдают предпочтение традиционным учебникам, а есть и те, кто активно использует и электронные учебники, и материалы Интернета как образовательного ресурса. Ответы респондентов на этот вопрос анкеты мы представляем ниже в процентном соотношении в виде диаграммы 1.

Диаграмма 1

Приходилось ли Вам искать материал для занятий по иностранному языку в Интернете?
(Вопрос № 2 анкеты)

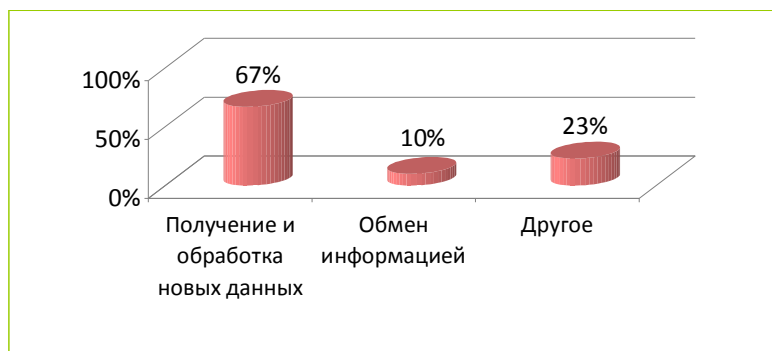


В ходе опроса выяснилось, что цели использования ИКТ довольно разнообразны. Большинство респондентов считают полезными интернет-ресурсы на этапе получения и обработки новых данных. В разделе «Другое» респонденты дали следующие ответы: для повышения эффективности и качества обучения на занятиях по иностранному языку; для получения возможности практиковать язык на аутентичных материалах; для повышения

мотивации курсантов к изучению иностранного языка и др. Данные в процентном соотношении мы представляем ниже в виде диаграммы 2.

Диаграмма 2

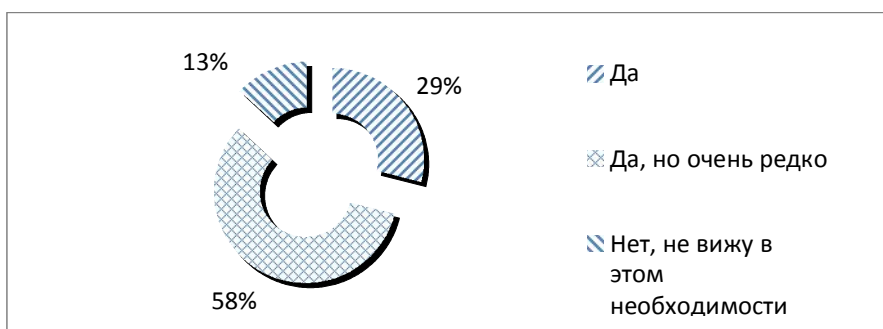
Какова цель использования Вами ИКТ в процессе обучения иностранным языкам?
(Вопрос № 3 анкеты)



Ответы на следующий вопрос свидетельствуют о том, что большинство респондентов используют ИКТ для взаимодействия с коллегами, например электронную почту – с целью передачи различных видов информации (текстов, изображений и т. п.), хранения переданной информации на компьютерах отправителя и получателя электронных писем, но делают это довольно редко. Небольшая часть респондентов не видят в этом необходимости (см. диаграмму 3).

Диаграмма 3

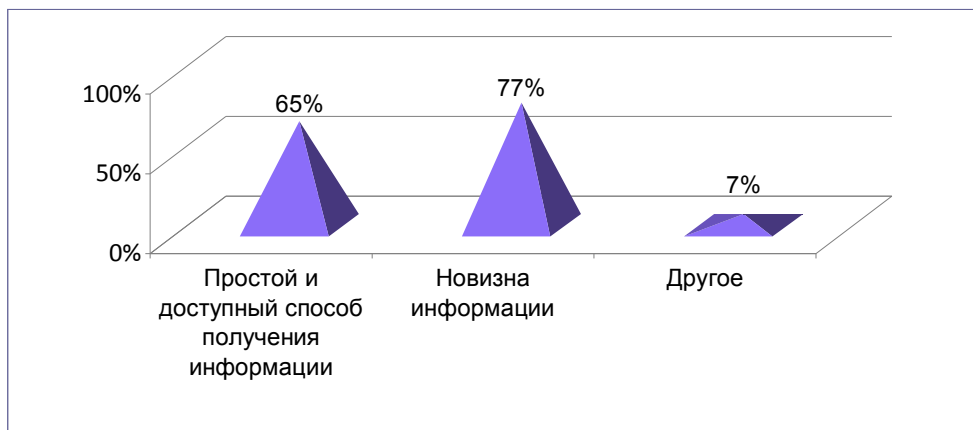
Используете ли Вы ИКТ для взаимодействия с коллегами?
(Вопрос № 4 анкеты)



Приведенные в диаграмме 4 данные ответов свидетельствуют о том, что главным критерием использования интернет-ресурсов респонденты считают новизну информации. В разделе «Другое» были отмечены следующие критерии: восполнение недостатка аутентичных материалов; возможность работы с текстовыми файлами; создание различных презентаций; возможность ознакомления через Интернет с новыми методическими пособиями, выпущенными в печатном виде, и др.

Диаграмма 4

Какими критериями Вы руководствуетесь при использовании интернет-ресурсов в процессе отбора и проектирования содержания образования по иностранному языку?
(Вопрос № 5 анкеты)

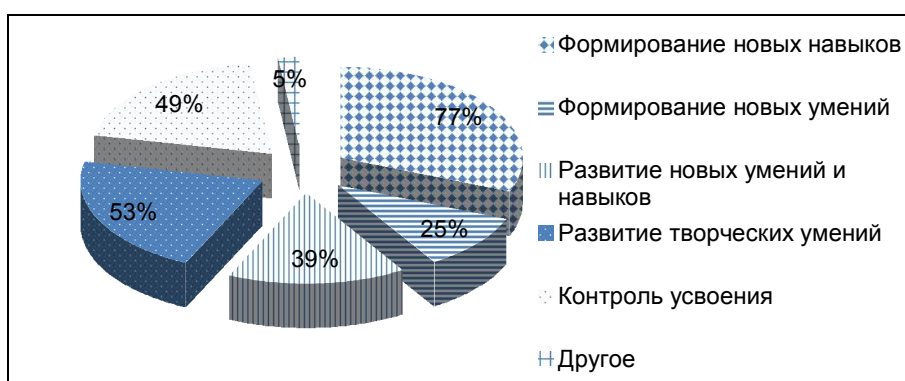


Ответы на следующий вопрос показывают, что преподаватели чаще всего используют такие ресурсы и службы Интернета, как электронную почту (79 %) и социальные и профессиональные сети (88 %). В разделе «Другое» (11 %) были выделены электронные библиотеки и базы данных; электронные словари; справочная литература; тематические сайты и др. (вопрос № 6 анкеты).

Большинство респондентов отметили, что наиболее эффективны интернет-технологии в процессе формирования новых знаний. В разделе «Другое» были представлены следующие ответы: интернет-технологии эффективны в реализации принципа наглядности обучения, в информационном обеспечении практических работ, при самоконтроле и др. (см. диаграмму 5).

Диаграмма 5

При решении каких дидактических задач Вы используете интернет-технологии?
(Вопрос № 7 анкеты)



Говоря об информационных и коммуникационных технологиях, дающих возможность использовать компьютерное сопровождение в образовательном процессе, нельзя не упомянуть такие новые интернет-технологии, как вебинары (вопрос № 8 анкеты). Вебинар – это онлайн-семинар, лекция, организованные при помощи web-технологий в режиме прямой трансляции. Так, например, в феврале – марте 2016 г. издательство Pearson Longman провело ряд вебинаров для преподавателей английского языка, а именно: 1) Ken Beatty – The Patient But Stupid Computer: What Computers Do Best and What Teachers do Best; 2) Vaughan Jones – Focus on Memory; 3) Rob Dean – Focus on Motivation; 4) Sue Kay – Focus on Meaning; 5) Magda Szewczyk – Focus on Teaching Tricks [10, с. 29]. Значительная часть респондентов (75 %) являлись участниками названных выше вебинаров и активно используют полученную информацию на своих занятиях. К примеру, для закрепления грамматического материала «Infinitive and Gerund» мы используем 2 видеоролика (Focus 2, Grammar animation, Verb + -ing or verb + to infinitive; Focus 4, Grammar animation, Verb patterns) [11] из учебника Focus (авторы Sue Kay, Vaughan Jones), который издан одним из старейших британских издательств Pearson Longman, выпускающим в основном учебную, методическую, политическую, историческую литературу. Сначала курсантам предлагаем прослушать диалог, в котором они встретят все пройденные грамматические структуры и увидят, как эти структуры используются в реальных жизненных ситуациях. Каждый видеоролик сопровождается комментариями преподавателя. Эти видеоролики позволяют наглядно и ситуативно представить особенности употребления грамматического явления (verb + ing form or verb + to infinitive), поэтому они могут стать опорой для знакомства обучаемых с новыми для них грамматическими явлениями в интересной и творческой форме.

Следует отметить, что аудиозаписи, сделанные носителями языка, позволяют заинтересовать курсантов и добиться определенных результатов при обучении восприятию и пониманию иностранной речи на слух. Аудирование по характеру речевого общения относится к видам речевой деятельности и требует применения эффективных мультимедийных технологий [9, с. 112–115]. Однако специфика обучения в военных вузах не предусматривает выхода в Интернет в режиме онлайн из-за отсутствия безопасного доступа к локальным и глобальным сетям, и это не позволяет использовать полный спектр уникальных возможностей мультимедийных средств. 15 % респондентов никогда не принимали участия в вебинарах, что связано с недостаточным уровнем владения ИКТ и нехваткой времени. 10 % опрошенных предоставили ответ: 1–2 раза в год.

Что касается поурочного планирования с использованием ИКТ (вопрос № 9 анкеты), то только 15 % респондентов делают это регулярно, 77 % – от случая к случаю и 8 % не делают этого вообще.

На вопрос об эффективности использования ИД на занятиях по иностранному языку (вопрос № 10 анкеты) были даны следующие ответы: значительная часть респондентов (85 %) полностью уверены в том, что ИД является эффективным средством обучения курсантов, так как она повышает мотивацию и активизирует их познавательную деятельность; позволяет работать с текстом, аудиоматериалами и видео одновременно; облегчает понимание сложного материала вследствие более ясного и эффективного его представления; позволяет использовать заранее подготовленные тексты и т. д. 11 % опрошенных допускают, что ИД является эффективным средством вовлечения курсантов в активный процесс познания, но не могут аргументировать свой ответ из-за полного отсутствия опыта работы с ИД, и только 4 % респондентов предпочитают пользоваться традиционной доской.

К наиболее часто используемым в учебном процессе ИКТ респонденты относят электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора (77 %); электронные энциклопедии и справочники (57 %). Доля образовательных ресурсов Интернета составляет 35 % (вопрос № 11 анкеты).

Только 15 % респондентов владеют навыками подготовки презентаций с использованием ИКТ в полном объеме. Однако почти 79 % участников опроса используют презентации на своих занятиях. Неоценимую помощь в подготовке презентаций преподавателям оказывают наши курсанты – представители нового поколения, большинство из которых владеют ИКТ и, в частности, навыками составления презентаций на должном уровне. Ярким доказательством этого факта служат их доклады в форме презентаций во время II межвузовской научно-практической конференции на английском языке, проведенной в апреле 2017 г. нашим Военным университетом Министерства обороны РФ совместно с Международным юридическим институтом и Международной академией бизнеса и управления на тему «Международно-правовые и социально-психологические последствия мировых войн». Кандидат социологических наук, доцент нашей кафедры иностранных языков С. В. Шермазанова была инициатором и модератором этой конференции. Таким образом, доля курсантов и адъюнктов нашего Военного университета, выступивших с докладами на английском языке в форме презентаций, составила 45 %, преподавателей нашей кафедры – 28 %, студентов Международного юридического института – 17 % и студентов Международной академии бизнеса и управления – 10 %. По материалам конференции планируются издание сборника на русском и английском языках и публикация его в базе данных Российского индекса научного цитирования.

На вопрос о замене традиционных учебников электронными (вопрос № 13 анкеты) большинство респондентов склонились к ответу «Нет» – 89 %. По их мнению, электронный учебник никак не может заменить традиционный, но способен стать достойным дополнением к нему. 11 % респондентов посчитали возможным замену традиционного учебника электронным.

В ответах на последний вопрос анкеты 93 % респондентов сочли невозможным полностью заменить преподавателя информационно-коммуникационными технологиями и только 7 % сочли это вероятным.

Резюме. Таким образом, проведенное нами исследование научно-педагогической литературы, анализ результатов опроса преподавателей иностранного языка и наш собственный опыт преподавания в военном вузе позволяют сделать вывод о необходимости рассмотрения ИКТ как средства повышения эффективности процесса обучения иностранным языкам в военном вузе. Мы считаем, что необходимо повышать информационно-технологическую культуру преподавательского состава военных вузов, больше использовать мультимедийные технологии, чтобы сделать обучение более наглядным и динамичным. Комплексное использование мультимедийных и традиционных средств дает возможность обеспечить более эффективную языковую подготовку курсантов в военном вузе. Необходимо совершенствовать обучающие технологии, внедрять в учебный процесс все новое, что есть в нашей стране и за рубежом [10, с. 31].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 7. – С. 9–15.
2. Евстигнеев М. Н. Структура ИКТ-компетентности учителя иностранного языка // Язык и культура. – 2011. – № 1(13). – С. 119–125.

3. Иванова Л. Б. Информтехнологии в обучении. Роль информационных технологий (ИТ) в формировании познавательного интереса курсантов на примере обучения иностранным языкам в военном вузе // Армейский сборник. – 2014. – № 7(241). – С. 46–51.
4. Макарова Т. А. Использование ресурсов сети Интернет в решении проблемы содержания образования в высшей школе: анализ эмпирических данных // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 2(29). – С. 48–60.
5. Рязанов С. В. К вопросу применения компьютерных мультимедийных средств при обучении иностранным языкам в военных вузах // Вестник Военного университета. – 2011. – № 1. – С. 38–44.
6. Сысоев П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 2–9.
7. Сысоев П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы (Окончание) // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 3. – С. 2–9.
8. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы (утв. Постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cdnimg.rg.ru/114/14/68/497.pdf>.
9. Федорова Е. Ю. Интерактивные средства обучения на занятиях по английскому языку в юриспруденции // Вестник Международного юридического института. – 2016. – № 2(57). – С. 107–119.
10. Федорова Е. Ю. Современные технологии преподавания иностранных языков в военном вузе // Сборник материалов XXXIII Международной научно-практической конференции «Обучение и воспитание: методика и практика 2016/2017 учебного года». № 33. – Новосибирск, 2017. – С. 26–31.
11. Focus 2, Grammar animation, Verb + -ing or verb + to infinitive [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.youtube.com/user/Pearson Longman ELT/videos>.

UDC [378.016.635.5:811.11]:004.9

E. Yu. Fedorova, S. N. Vasilyeva, O. P. Burlakova

PECULIARITIES OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT MILITARY UNIVERSITY

Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. The article is devoted to the issued of using information and communication technologies (ICT) at English classes at the university. The authors consider the advantages and disadvantages of information and communication technologies, as well as the issues of formation of ICT-competence at a

© Fedorova E. Yu., Vasilyeva S. N., Burlakova O. P., 2018

Fedorova, Elena Yuryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia; e-mail: eufedorova@mail.ru

Vasilyeva, Svetlana Nikolaevna – Lecturer, Department of Foreign Languages, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia; e-mail: v_svetius@mail.ru

Burlakova, Olga Pavlovna – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia; e-mail: burlakowa.o@yandex.ru

The article was contributed on May 23, 2017

foreign language teacher and the particularities of using multi-media technologies at military universities. The authors analyze the data survey report concerning the use of various information and communication technologies and underline their necessity in teaching cadets a foreign language under modern conditions.

Keywords: *informatization of language education, ICT, advantages and disadvantages of ICT, ICT-competence of a foreign language teacher, interactive board, use of ICT at a military university.*

REFERENCES

1. Gal'skova N. D. Novye tehnologii obuchenija v kontekste sovremennoj koncepcii obrazovanija v oblasti inostrannyh jazykov // Inostrannye jazyki v shkole. – 2009. – № 7. – S. 9–15.
2. Evstigneev M. N. Struktura IKT-kompetentnosti uchitelja inostrannogo jazyka // Jazyk i kul'tura. – 2011. – № 1(13). – S. 119–125.
3. Ivanova L. B. Informtehnologii v obuchenii. Rol' informacionnyh tehnologij (IT) v formirovanii poznavatel'nogo interesa kursantov na primere obuchenija inostrannym jazykam v voennom vuze // Armejskij sbornik. – 2014. – № 7(241). – S. 46–51.
4. Makarova T. A. Ispol'zovanie resursov seti Internet v reshenii problemy sodержanija obrazovanija v vysshej shkole: analiz jempiricheskikh dannyh // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. – 2016. – № 2(29). – S. 48–60.
5. Rjazanov S. V. K voprosu primenenija komp'juternyh mul'timedijnyh sredstv pri obuchenii inostrannym jazykam v voennyh vuzah // Vestnik Voennogo universiteta. – 2011. – № 1. – S. 38–44.
6. Sysoev P. V. Informatizacija jazykovogo obrazovanija: osnovnye napravlenija i perspektivy // Inostrannye jazyki v shkole. – 2012. – № 2. – S. 2–9.
7. Sysoev P. V. Informatizacija jazykovogo obrazovanija: osnovnye napravlenija i perspektivy (Okonchanie) // Inostrannye jazyki v shkole. – 2012. – № 3. – S. 2–9.
8. Federal'naja celevaja programma razvitija obrazovanija na 2016–2020 gody (utv. Postanovleniem Pravitel'stva RF ot 23 maja 2015 g. № 497) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://cdnimg.rg.ru/114/14/68/497.pdf>.
9. Fedorova E. Ju. Interaktivnye sredstva obuchenija na zanjatijah po anglijskomu jazyku v jurisprudencii // Vestnik Mezhdunarodnogo juridicheskogo instituta. – 2016. – № 2(57). – S. 107–119.
10. Fedorova E. Ju. Sovremennye tehnologii prepodavanija inostrannyh jazykov v voennom vuze // Cbornik materialov XXXIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Obuchenie i vospitanie: metodika i praktika 2016/2017 uchebnogo goda». № 33. – Novosibirsk, 2017. – S. 26–31.
11. Focus 2, Grammar animation, Verb + -ing or verb + to infinitive [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.youtube.com/user/Pearson Longman ELT/videos>.

УДК [502:316.61]-57.87(470.344)

Е. Г. Шаронова, М. Ю. Куприянова

СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрена сущность социально-экологических основ личности, представлены методики диагностики социально-экологического аспекта жизненных стратегий учащейся молодежи. Авторами выявлены проблемы низкого уровня сформированности экологической культуры молодежи, преобладания антропоцентрического типа экологического сознания и субъектно-прагматического стереотипа взаимодействия с природой, недостаточного уровня поступочного и практического компонентов сознания. Полученные в ходе исследования результаты соотнесены с жизненными планами и стратегиями молодежи Чувашской Республики, определены перспективы формирования жизненных стратегий личности во взаимосвязи с ее экологической культурой.

Ключевые слова: *жизненные стратегии, учащаяся молодежь, экологическая культура, социально-экологический аспект.*

Актуальность исследуемой проблемы. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года рассматривает ее как активный субъект преобразования общества, драйвер развития и лидерства страны, так и объект социализации, ценнейший кадровый ресурс экономического роста и обеспечения благосостояния поколений. Сегодня вызовом для Чувашской Республики, как и для России в целом, является переход с сырьевого сценария развития на инновационную экономику, основанную на знаниях. Фактором успешной адаптации молодежи к современным социально-экономическим и социально-экологическим условиям [2], [4] является жизненная стратегия.

Социально-экологическое – понятие, употребляемое, когда речь идет об устойчивых, систематических взаимосвязях социального организма с совокупностью условий его существования, которые в данной исторической ситуации выступают в качестве обыч-

© Шаронова Е. Г., Куприянова М. Ю., 2018

Шаронова Евгения Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой биологии и основ медицинских знаний Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: evgenija-sharonova@rambler.ru

Куприянова Марина Юрьевна – кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой биоэкологии и химии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: sofmar@bk.ru

Статья поступила в редакцию 12.12.2017

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 17-16-21601-ОГОН «Жизненная стратегия молодежи Чувашской Республики в условиях современных вызовов России (социально-экологический аспект)»

ных, нормальных и в этом смысле естественных для него (город, региональная система, общество по отношению к конкретному социальному субъекту, индивиду, группе). Социально-экологическое – определенная степень взаимопроникновения, взаимосвязи природного и социального, проявляющаяся во взаимоотношениях индивидов, социальных общностей в процессе их общественного бытия [6].

Социально-экологические отношения являются разновидностью общественных отношений, выступающих средством разрешения социально-экологических противоречий общества; представляют собой форму существования социально-экологической деятельности, способствующей развитию и укреплению экологической сферы общественной жизни, экологически ориентированных социальных сил, устранению причин деформаций и деградации природных экологических связей [6].

Некоторые исследователи (Ю. Г. Марков и др.) трактуют социально-экологические отношения в более узком смысле – как обусловленные процессами «природопроизводства», как своеобразный аналог производственных, противопоставляя им экологические, как отношения между социальными и природными системами. Социально-экологические отношения присущи общности людей, которая представляет собой объективно складывающиеся в обществе объединения, обусловленные характером и возможностями удовлетворения их экологических потребностей, ценностными и практическими ориентациями по отношению к природе [5].

В нашем исследовании социально-экологический аспект рассматривается через призму формирования экологической культуры, которая представляет собой часть общей культуры человека и состоит в умении компетентно анализировать экологическую ситуацию вокруг себя с позиции эоантропоцентризма, в осознании личной ответственности за сохранность окружающего мира во всей его целостности и гармонии, а также в реализации этой ответственности в практических действиях [8].

Анализ научной литературы показал, что проблема диагностики социально-экологического аспекта формирования жизненных стратегий учащейся молодежи разработана недостаточно, хотя ряд исследователей [3], [8], [10], рассматривая уровень экологической и социально-экологической культуры, находят взаимосвязь уровня их сформированности с жизненными установками, планами, стратегиями развития личности, определением жизненных смыслов.

Материал и методика исследований. Для определения содержания системы жизненных смыслов нами использовалась методика В. Ю. Котлякова в модификации Д. С. Ермакова [9]. Уровень экологической культуры молодежи определялся с помощью методики Е. В. Асафовой [1]. Тип доминирующей установки в отношении природы выявляли с помощью вербальной ассоциативной методики диагностики «ЭЗОП» [3]. Методика «Альтернатива» [3] применялась для диагностики ведущего (эстетического, когнитивного, практического, прагматического) типа мотивации взаимодействия с природными объектами. Уровень развития компонентов субъективного отношения к природе определялся с помощью опросника «Натурафил».

Результаты исследований и их обсуждение. В свете целенаправленного формирования экологической культуры у учащейся молодежи согласно требованиям современных федеральных государственных образовательных стандартов представляется достаточно актуальным изучение экологических ценностей молодежи и их отношения к окружающей среде, диагностика социально-экологического аспекта жизненных стратегий учащихся [7]. С целью выявления экологической направленности жизненных смыслов молодежи Чувашии нами была использована методика В. Ю. Котлякова в модификации

Д. С. Ермакова, в которую включены следующие экологические смыслы: «жить для того, чтобы быть в гармонии с природой», «жить для того, чтобы помогать природе», «жить для того, чтобы радоваться общению с природой». Основные категории жизненных смыслов, на которые могут ориентироваться люди – это альтруистические, экзистенциальные, гедонистические, самореализация, статусные, коммуникативные, семейные, когнитивные, экологические. Результаты проведенного исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Отношение молодежи Чувашии к группам ценностей

№ п/п	Категории жизненных смыслов	Ранговый вес
1.	Семейные	10,1
2.	Самореализация	11,4
3.	Статусные	14,5
4.	Экзистенциальные	15,2
5.	Когнитивные	15,4
6.	Коммуникативные	15,8
7.	Гедонистические	15,8
8.	Экологические	17,8
9.	Альтруистические	22,1

Полученные данные позволяют нам сделать вывод о том, что наибольший вес в системе жизненных смыслов респондентов занимает категория семейных ценностей, а экологические ценности – восьмое место. Данный факт свидетельствует об отсутствии или недостаточной сформированности аксиологической доминанты экологической культуры учащейся молодежи – экокультурных ценностей. Важно отметить, что исследование проводилось в Год экологии в России (2017 г.), целями которого являлись привлечение внимания всех слоев населения к проблемным вопросам в экологической сфере и улучшение экологической безопасности. В стране решались также задачи экологического просвещения и образования, проводились круглые столы, конференции, акции и фестивали с привлечением молодежи, однако, несмотря на приложенные усилия, результаты были следующие.

В ходе исследования уровня экологической культуры молодежи Чувашской Республики была проанализирована направленность школьников на экологическую образованность, сознательность и деятельность, т. е. на приобретение экологических знаний, умений и навыков, формирование экологических убеждений, установок, совершение экологических поступков и экологическое поведение в целом.

У респондентов были выявлены следующие уровни *экологической образованности*: низкий – 10,53 %, средний – 57,89 %, высокий – 31,58 %; *экологической сознательности*: низкий – 10,53 %, средний – 31,58 %, высокий – 57,89 %; *экологической деятельности* (у подростков экспериментальной выборки): низкий – 21,05 %, средний – 57,89 % и высокий – 21,06 %.

Средний уровень *экологической деятельности* характеризует молодых людей, как лиц, имеющих личностное мнение, ценностные установки по экологическим вопросам, но участвующих эпизодически в мероприятиях экологической направленности. В свою очередь, низкий уровень может указывать на бездеятельность и безынициативность или на недостаточный уровень самоактуализации в экологическом поведении.

У респондентов с низким уровнем *экообразованности* (10,53 %) недостаточно развиты экологические интересы, представления и знания, поэтому их применение в повседневной деятельности затруднено. Наличие интересов и представлений в области экологии отмечены у 57,89 % опрошенных. Почти одна треть респондентов применяет экологически ориентированные знания и представления в своей повседневной и творческой деятельности.

У значительной доли респондентов с высоким уровнем *экологической сознательности* (57,89 %) имеются адекватные эколого-ориентированные убеждения, ориентации и установки. 10,53 % учащейся молодежи отличаются недостаточной сформированностью экологически значимых ценностей и ориентаций, которые не подкреплены убежденностью в необходимости бережного отношения к природе.

В целом распределение участников опроса по уровням их экологической культуры выглядит следующим образом: низкий – 5,26 %, ниже среднего – 10,32 %, средний – 42,31 %, выше среднего – 26,32 %, высокий – 15,79 % и очень высокий – 0 %. У 15,58 % респондентов – низкий и ниже среднего уровни экологической культуры, т. е. они имеют небольшой практический опыт экологической деятельности, решают экологические задачи по усвоенному образцу, осмысленно воспроизводят экологические знания. Деятельность в социально-экологической области мотивируется познавательными потребностями, однако природные ценности не воспринимаются личностью как самое дорогое и ценное в жизни.

Для определения характера мотивации взаимодействия человека с природой была использована методика С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина «Альтернатива» [3, с. 256]. В ходе исследования выявлено, что преобладающим видом мотивации среди молодежи является прагматический тип, т. е. для большинства респондентов природа – это в первую очередь источник какого-либо материального продукта, объект пользы. Опрошенная молодежь не воспринимает субъектность мира природы, не стремится к ее охране, защите и восполнению. В тоже время, в ходе исследования выявлено, что у 12 % респондентов присутствует когнитивный тип мотивации, однако на недостаточном уровне. Это может свидетельствовать о сформированности отдельных представлений и понятий о ценностях природы и способах непрагматического взаимодействия с ней. В выборке присутствовали молодые люди с эстетическим типом мотивации (8 %). Они производят личностную оценку значимости объекта природы как источника познания, красоты, и это является для них базой при взаимодействии с природой.

В ходе исследования были получены данные об уровне развития компонентов экологического сознания, который определялся с помощью опросника «Натурафил». Анализ показал, что у молодежи преобладает средний (36 %), крайне низкий (24 %) и низкий (16 %) уровни развития *перцептивно-аффективного (Па)* компонента экосознания. Это указывает на то, что у них может присутствовать «эмоциональное безразличие» по отношению к объектам природы. Эмоционально отзывчивы к объектам природы – 12 % респондентов (уровень развития *Па* – выше среднего).

Когнитивная (К) направленность учащихся на мир природы в целом характеризуется как ниже среднего у 24 % и низкая – у 16 % респондентов. Однако наличие среднего уровня когнитивной направленности наблюдается у 40 % школьников, что показывает их готовность к познавательной активности в мире природы. Стремление получать, искать и обрабатывать уже имеющуюся информацию присутствует только у 8 % учащихся.

Мотивационную сторону *практической (Пк)* деятельности респондентов по отношению к объектам природы можно охарактеризовать как низкую у 32 %, у 24 % – как крайне низкую. Данный факт повторно, с достаточно сильной степенью достоверности

свидетельствует о преобладании у них прагматической направленности. У 20 % обучающихся – средний уровень практической деятельности, только у 4 % респондентов он выше среднего. В этом случае можно говорить о стремлении к непрагматическому взаимодействию личности с окружающим миром.

Однако большая часть испытуемых имеет довольно низкий уровень *поступочного* (*Пс*) компонента – 40 %, у 32 % – крайне низкий, что говорит о его несформированности у школьников.

Анализируя показатели шкалы *натуралистической эрудиции* (*НЭ*), можно сказать, что у 48 % респондентов низкая экологическая эрудированность, ниже среднего – у 28 %, т. е. уровень специфических знаний об экологических процессах, не характеризующих биологические знания, в целом невысокий.

Параметр *интенсивности субъективного отношения к природе* (*ИСОП*), полученный путем суммирования результатов по *Па*, *К*, *Пк* и *Пс* шкалам, является конечным. 72 % респондентов характеризуется низким уровнем *ИСОП*, они не стремятся самостоятельно соблюдать культуру поведения на природе, так как имеют ограниченные навыки обращения с природными объектами, нуждаются в контроле со стороны старшего поколения или более компетентных сверстников. По отношению к природным объектам они могут быть негуманны, потому что не стремятся к контактам с ними и могут допускать такое поведение окружающих; чаще всего в природоохранной деятельности не проявляют инициативу, не интересуются и не испытывают потребности в информации о мире природы.

В исследуемой выборке 28 % учащихся имеют средний и выше среднего уровни *ИСОП*. Они заинтересованы в получении знаний о природе, выполняют поручения, связанные с природоохранной деятельностью, и осваивают навыки практического взаимодействия с природными объектами, их недостатком является отсутствие инициативности. Такие ребята соблюдают культуру поведения на природе, но не требуют этого от других; не являются сторонниками потребительского взаимодействия с природой при условии преобладания такого же взаимодействия у окружающих их людей.

Данные, полученные с помощью методики «ЭЗОП», согласуются с результатами «Альтернативы» и подтверждают преобладание прагматической установки респондентов во взаимодействии с природой (95,7 %). Она отражает потребительский стереотип взаимодействия людей с природой как источника получения полезного продукта (пищи, энергии и т. д.). Когнитивная и эстетическая установки доминируют в единичных случаях, не носят массовый характер. Этическая установка у учащейся молодежи Чувашии не выявлена.

Результаты исследования позволили нам сделать вывод о том, что у молодежи Чувашской Республики низкий уровень субъективного отношения к природе, т. е. преобладает антропоцентрический тип экологического сознания. Указанный уровень связан в первую очередь с низкими показателями поступочного и практического компонентов сознания, стереотип взаимодействия респондентов с природой носит субъектно-прагматический, т. е. потребительский, характер, а низкие уровни экологической сознательности и деятельности не дают достаточного уровня сформированности экологической культуры.

Соотнеся нынешние данные уровня сформированности экологической культуры учащейся молодежи Чувашии с полученными ранее [2], можно сделать вывод о том, что экономические условия региона определяют тенденции выбора молодежью специфического стиля жизни, ориентированного на сиюминутное удовлетворение потребностей, потребительское отношение к окружающей природной среде, нерациональное использование природных ресурсов. Как показало наше исследование, экологические ценности не

являются ведущими в системе жизненных смыслов молодежи, преобладает прагматический типа мотивации взаимодействия с природой. Стремление молодежи следовать примеру конкретных лиц с высоким уровнем достатка провоцирует антропоцентрический тип экологического сознания личности. Низкий уровень жизни населения и зарплата в республике способствует активизации миграционных процессов, что не может не сказываться на экологических условиях региона. В то же время в жизненных стратегиях молодежи Чувашии превалирует долгосрочное планирование, ориентация на профессиональный рост, создание семьи и повышение образовательного и культурного статусов.

Резюме. Таким образом, исследование показало, что возникла необходимость повышения уровня экологической культуры молодежи Чувашской Республики, поскольку она является интегральной характеристикой личности, которая определяет траекторию ее развития, ее жизненные ориентиры, обеспечивает формирование перспективного планирования, построения жизненной стратегии. Высокий уровень сформированности экологической культуры определяет гражданскую позицию личности включаться в процессы социально-экономического и экологического развития региона и страны в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асафова Е. Ф. Педагогические стратегии развития экологической культуры студентов в классическом университете // Ученые записки Казанского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2011. – № 153(5). – С. 128–135.
2. Волокитина А. А. Жизненные стратегии молодежи в условиях профессионального выбора [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zpu-journal.ru/zpu/contents/2010>.
3. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 480 с.
4. Куприянова М. Ю., Шаронова Е. Г. К вопросу о формировании жизненных стратегий учащейся молодежи (на примере образовательных организаций Чувашской Республики) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 4(96). – С. 140–149.
5. Марков Ю. Г. Социальная экология. Взаимодействие общества и природы : учебное пособие. – Новосибирск : Сибирское университетское издательство, 2004. – 544 с.
6. Русско-французский социально-экологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ksma.ru/ecod/ier>.
7. Шарова Е. Н., Недосека Е. В. Жизненные стратегии молодежи Мурманской области: социологический анализ основных измерений // Вестник Мурманского государственного технического университета. – 2014. – Т. 17. – № 4. – С. 802–811.
8. Шаронова Е. Г. Диагностика социально-экологического воспитания учащейся молодежи : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2012. – 180 с.
9. Ягодин Г. А., Аргунова М. В., Плюснина Т. А., Моргунов Д. В., Шейнис Г. В. Система психолого-педагогической диагностики и оценки для экологического образования в интересах устойчивого развития / под ред. Г. А. Ягодина. – М. : МИОО, 2010. – 205 с.
10. Ясвин В. А. Психолого-педагогическая коррекция субъективного отношения к природе в процессе экологического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hr-portal.ru/article>.

UDC [502:316.61]-57.87(470.344)

E. G. Sharonova, M. Yu. Kupriyanova

SOCIAL AND ECOLOGICAL ASPECT OF THE FORMATION OF LIFE STRATEGIES FOR STUDENTS IN THE CHUVASH REPUBLIC

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the essence of social and ecological foundations of the individual, presents the methods for diagnosing the social and ecological aspect of life strategies of students. The authors revealed the problems of the low level of the formation of ecological culture of the youth, the predominance of anthropocentric type of ecological consciousness, the predominance of the subject-pragmatic stereotype of interaction with nature, the insufficient level of the behavioral and practical component. The results of the research are correlated with the life plans and strategies of young people of the Chuvash Republic. There have been determined the prospects for the formation of life strategies in relation to the ecological culture of the individual.

Keywords: *life strategies, young students, ecological culture, social and ecological aspect.*

REFERENCES

1. Asafova E. F. Pedagogicheskie strategii razvitiya jekologicheskoy kul'tury studentov v klassicheskom universitete // Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya : Gumanitarnye nauki. – 2011. – № 153(5). – S. 128–135.
2. Volokitina A. A. Zhiznennye strategii molodezhi v usloviyah professional'nogo vybora [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://zpu-journal.ru/zpu/contents/2010>.
3. Derjabo S. D., Jasvin V. A. Jekologicheskaja pedagogika i psihologija. – Rostov n/D. : Feniks, 1996. – 480 s.
4. Kupriyanova M. Ju., Sharonova E. G. K voprosu o formirovanii zhiznennyh strategij uchashhejsja molodezhi (na primere obrazovatel'nyh organizacij Chuvashskoj Respubliki) // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ja. Jakovleva. – 2017. – № 4(96). – S. 140–149.
5. Markov Ju. G. Social'naja jekologija. Vzaimodejstvie obshhestva i prirody : uchebnoe posobie. – Novosibirsk : Sibirskoe universitetskoe izdatel'stvo, 2004. – 544 s.
6. Russko-francuzskij social'no-jekologicheskij slovar' [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.ksma.ru/ecod/ier>.
7. Sharova E. N., Nedoseka E. V. Zhiznennye strategii molodezhi Murmanskoy oblasti: sociologicheskij analiz osnovnyh izmerenij // Vestnik Murmanskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta. – 2014. – T. 17. – № 4. – S. 802–811.
8. Sharonova E. G. Diagnostika social'no-jekologicheskogo vospitaniya uchashhejsja molodezhi : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2012. – 180 s.
9. Jagodin G. A., Argunova M. V., Pljusnina T. A., Morgun D. V., Shejnis G. V. Sistema psihologo-pedagogicheskoy diagnostiki i ocenki dlja jekologicheskogo obrazovaniya v interesah ustojchivogo razvitiya / pod red. G. A. Jagodina. – M. : MIOO, 2010. – 205 s.
10. Jasvin V. A. Psihologo-pedagogicheskaja korrakcija sub'ektivnogo otnoshenija k prirode v processe jekologicheskogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.hr-portal.ru/article>.

© Sharonova E. G., Kupriyanova M. Yu., 2018

Sharonova, Evgeniya Gennadyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Biology and Basics of Medical Knowledge, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: evgenija-sharonova@rambler.ru

Kupriyanova, Marina Yurevna – Candidate of Biology, Associate Professor, Head of the Department of Bioecology and Chemistry, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: sofmar@bk.ru

The article was contributed on December 12, 2017

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение статей по актуальным проблемам биологических, филологических, педагогических наук, содержащих новые научные результаты, ранее не опубликованных и не представленных к публикации в других изданиях. Публикуются статьи по следующим отраслям науки: 03 – биологические науки; 10 – филологические науки; 13 – педагогические науки.

Не публикуются крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Статья должна иметь:

- а) индекс универсальной десятичной классификации (УДК);
- б) инициалы и фамилии авторов на русском и английском языках (строчными буквами курсивом) – количество соавторов в статье может быть не более 4;
- в) название работы на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
- г) полное название учреждения, города и страны (курсивом), где выполнена работа, на русском и английском языках;
- д) четкую аннотацию на русском и английском языках (не менее 500 знаков) отдельными абзацами;
- е) ключевые слова на русском и английском языках (не более 7);
- ё) основной текст, включающий следующие подразделы:
 - актуальность исследуемой проблемы;
 - материал и методика исследований;
 - результаты исследований и их обсуждение;
 - резюме.
- ж) список цитируемой литературы.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторах на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность с указанием места работы; домашний адрес с почтовым индексом (для отправки экземпляра журнала), контактный телефон, e-mail; шифр специальности, по которой выполнена работа (согласно номенклатуре специальностей научных работников). Авторы должны собственноручно поставить подпись, которая означает их согласие на передачу прав на издание и распространение содержащейся в статье информации редакции Вестника. Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора с правилами Вестника.

К статье должны быть приложены следующие документы:

а) сопроводительное письмо на фирменном бланке организации, в которой выполнена работа, где указывается, что публикация статьи в Вестнике не нарушает ничьих авторских прав, что статья ранее нигде не была опубликована, не направлялась и не будет направляться для опубликования в другие научные издания, что при подготовке статьи соблюдены требования публикационной этики, что автор дает свое согласие на обработку (получение, использование, накопление, обновление, передачу, хранение, обезличивание, блокирование, уничтожение) персональных данных редакции Вестника;

б) экспертное заключение от организации, представляющей статью к публикации, о возможности опубликования материалов исследования в открытой печати, подтверждающее, что статья не содержит никакой секретной информации;

в) рецензия специалиста в области (по теме) исследования – доктора наук, профессора;

г) от аспирантов и магистров – отзыв научного руководителя и справка с места учебы, подтверждающая обучение в аспирантуре (магистратуре), с указанием сроков обучения, подписанная руководителем организации.

В редакцию Вестника статьи направляются в печатном (распечатанном на бумаге) и электронном вариантах. Электронный вариант должен точно соответствовать печатному.

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Статья должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Формат бумаги – А4. Поля: слева – 3 см, справа, сверху и снизу – 2 см.

2. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 16 страниц.

3. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовки, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

4. Количество иллюстраций не должно превышать 4, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, быть обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисовочные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Кегль текста в схемах – 9 пт.

5. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman, основной размер – 11, крупный индекс – 7, мелкий – 5. В формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

6. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

7. Цитируемая в статье литература (не менее 10 источников) приводится в виде алфавитного списка по ГОСТ 7.0.5-2008. Ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

СОДЕРЖАНИЕ

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Кидов А. А., Дроздова Л. С., Матушкина К. А.</i>	Влияние различных живых кормов на зимовку жабы Латаста, <i>Bufo latastii</i> (Boulenger, 1882) в зоокультуре	3
---	--	---

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Алос-и-Фонт Э.</i>	О региолекте Чебоксар (на основе просьб об остановках в маршрутных такси)	10
<i>Бычкова О. А., Салмина В. Ю.</i>	Смысл заглавия повести Т. Н. Толстой «Легкие миры»	19
<i>Жамсаранова Р. Г.</i>	Семантическая адаптация субстратной топонимии Восточного Забайкалья	25
<i>Михеева С. Л.</i>	Устойчивое сравнение как средство категоризации знаний о мире (на материале русского и чувашского языков)	34
<i>Султанова А. П.</i>	Языковая норма и устная речь на основе анализа корпусных данных русского, британского английского и американского английского языков (на примере глаголов <i>жечь</i> и <i>burn</i>)	42
<i>Фомин Э. В.</i>	Семантическая структура этнонимов чувашского языка	53
<i>Хусаинова Л. М.</i>	Правописание сложных слов-калек в башкирском языке	60
<i>Черноярова М. Ю., Зарубкина О. В.</i>	Традиционные обряды, ритуалы и верования русского населения Чувашии, связанные с домовым	66

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Аверина Н. А., Леонтьева О. А.</i>	Формирование у обучающихся интереса к национальной культуре в процессе изучения предмета «Изобразительное искусство»	78
<i>Григорьева С. Г., Соколова С. Г.</i>	Развитие визуального мышления у учащихся начальной школы на уроках изобразительного искусства	85

<i>Иванова Г. Б.</i>	Этапы становления и современное состояние художественно-проектной деятельности	94
<i>Кадыева Е. И., Смирнова Н. Б.</i>	Кистевая роспись как одно из эффективных средств развития творческого потенциала учащегося	100
<i>Корниенко Т. В., Потапов А. А.</i>	Эффективное управление организацией на основе выбора концепции использования гаджетов	105
<i>Петрова Г. Д.</i>	Формирование духовно-нравственного потенциала студентов как необходимый компонент современной образовательной системы	112
<i>Романова Т. В., Петрова И. Н.</i>	Сущность и содержание понятия «экстремизм» и педагогические формы его профилактики в студенческой среде	117
<i>Смирнова Н. Б., Семенова Ю. А.</i>	О формировании предпрофессиональных компетенций у учащихся художественных школ	124
<i>Степанова Т. И., Петрова Р. И., Карпова Е. В.</i>	Формирование готовности к профессиональному саморазвитию будущего учителя физики в университете	132
<i>Тенякова Е. А., Воробьева И. В., Афанасьева И. В.</i>	Воспитательная проектная деятельность в вузе (на примере кафедры иностранных языков)	147
<i>Толстова Е. В.</i>	Динамизм как принцип формирования душевного здоровья в лютеровской педагогике	155
<i>Тукач Д. И., Кузина Е. А.</i>	Профессиональные компетенции будущего дизайнера в системе среднего профессионального образования в соответствии с нормативными и правовыми документами	162
<i>Туктарова К. В., Леонтьева О. А.</i>	Проблемы реализации новых образовательных стандартов в системе дополнительного образования	169
<i>Федорова Е. Ю., Васильева С. Н., Бурлакова О. П.</i>	Особенности применения информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам в военном вузе	175
<i>Шаронова Е. Г., Куприянова М. Ю.</i>	Социально-экологический аспект формирования жизненных стратегий учащейся молодежи Чувашской Республики	186
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		193

CONTENT

BIOLOGY

<i>Kidov A. A., Drozdova L. S., Matushkina K. A.</i>	Effect of different live feeds on the winter hibernation of the Lat- ast's toad, <i>Bufo latastii</i> (Boulenger, 1882) in captivity	3
--	---	---

PHILOLOGY

<i>Alòs i Font H.</i>	On the Shupashkar regiolect (based on requests for stops in mini- bus taxis)	10
<i>Bychkova O. A., Salmina V. Yu.</i>	Meaning of the title of the novella «Light Worlds» by T. N. Tolstaya	19
<i>Zhamsaranova R. G.</i>	Semantically transformed substrate toponymy of Eastern Trans- baikalia	25
<i>Mikheeva S. L.</i>	Fixed simile as a means of categorization of knowledge about the world (following the Russian and Chuvash languages)	34
<i>Sultanova A. P.</i>	Language norm and spoken language based on the data corpus analysis in the Russian, British English and American English languages (considering the verb <i>burn</i> in Russian and English)	42
<i>Fomin E. V.</i>	Semantic structure of ethnonyms in the Chuvash language	53
<i>Khusainova L. M.</i>	Spelling of complex cripple-words in Bashkir language	60
<i>Chernoyarova M. Yu., Zarubkina O. V.</i>	Traditional house spirit rites, rituals and beliefs of the Russian population in Chuvashia	66

PEDAGOGICS

<i>Averina N. A., Leontyeva O. A.</i>	Formation of interest in national culture at students in the proc- ess of studying fine arts	78
---	---	----

<i>Grigoryeva S. G., Sokolova S. G.</i>	Development of visual thinking at primary schoolchildren at Fine Arts lessons	85
<i>Ivanova G. B.</i>	Stages of formation and current state of art and project activity	94
<i>Kadyaeva E. I., Smirnova N. B.</i>	Painting as one of the effective means of development of creative potential of the student	100
<i>Kornienko T. V., Potapov A. A.</i>	Effective corporate governance based on the selection of the concept of using gadgets	105
<i>Petrova G. D.</i>	Formation of spiritual and moral potential of students as essential component of the modern educational system	112
<i>Romanova T. V., Petrova I. N.</i>	Essence and content of «extremism» concept and educational forms of its prevention in students' environment	117
<i>Smirnova N. B., Semenova Yu. A.</i>	On the formation of pre-professional competences of students of art schools	124
<i>Stepanova T. I., Petrova R. I., Karpova E. V.</i>	Formation of readiness to professional self-development of the future teacher of Physics at the university	132
<i>Tenyakova E. A., Vorobyeva I. V., Afanasyeva I. V.</i>	Educational project activity in the university (at the department of Foreign Languages)	147
<i>Tolstova E. V.</i>	Dynamism as the principle of formation of peace of mind in Luther's pedagogy	155
<i>Tukach D. I., Kuzina E. A.</i>	Future designer's professional competences in the system of secondary vocational education according to the regulatory and legal documents	162
<i>Tuktarova K. V., Leontyeva O. A.</i>	Problems of implementation of new educational standards in the system of additional education	169
<i>Fedorova E. Yu., Vasilyeva S. N., Burlakova O. P.</i>	Peculiarities of using information and communication technologies in teaching foreign languages at military university	175
<i>Sharonova E. G., Kupriyanova M. Yu.</i>	Social and ecological aspect of the formation of life strategies for students in the Chuvash Republic	186
INFORMATION FOR THE AUTHORS		193

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

2018. № 1 (97)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 Л. С. Миронова
 И. А. Сметанина

Компьютерная верстка, макет А. В. Балашниковой, Л. Н. Улюковой

Подписано в печать 26.02.2018. Выход в свет 23.03.2018.
Формат 70х100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 25,0.
Тираж 500 экз. Заказ № 580. Цена свободная.

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском отделе
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38