

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

**№ 4 (104)
ноябрь 2019 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>

© Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, 2019

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

Ответственный редактор *Л. Н. Улюкова*

Ответственный секретарь *А. А. Сосаева*

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

Адягаши К., д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);
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);
Богданов Т. Г., д-р психол. наук, профессор (г. Москва);
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);
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);
Губанов А. Р., д-р филол. 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);
Ермакова Г. А., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
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);
Мышкина А. Ф., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Пьянзин А. И., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Сарбаш Л. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Семенова Г. Н., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Сергеев Л. П., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Старыгина Н. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Тенюкова Г. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Харитонов М. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Шайхулов А. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Уфа).

**ГОГОЛЕВСКАЯ ТРАДИЦИЯ
В ПОЭТИКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ Л. Н. ТОЛСТОГО**

*Карачаево-Черкесский государственный университет имени У. Д. Алиева,
г. Карачаевск, Россия*

Аннотация. В статье исследуются особенности поэтики Н. В. Гоголя, освоенные Л. Н. Толстым. Целью исследования является выявление гоголевских истоков в толстовском тексте. Раскрыты существенные идейно-художественные завоевания Н. В. Гоголя, которые получили свое дальнейшее развитие и самобытное использование в творчестве Л. Н. Толстого. Гоголевские принципы описательной прозы, соответствие вещных деталей и обстановки характеру персонажа, концентрация однородных деталей, ирония при обличении отрицательных явлений общественной жизни, получив творческое преломление, обогатили поэтику Л. Н. Толстого.

Ключевые слова: *поэтика, традиция, сюжет, содержание, художественная деталь, интерьер, ирония.*

R. Ya. Badakhova

GOGOL'S TRADITION IN THE POETICS OF LEO TOLSTOY'S ARTISTIC PROSE

U. Aliyev Karachay-Cherkess State University, Karachayevsk, Russia

Abstract. The article explores the peculiarities of Gogol's poetics creatively mastered by L. Tolstoy. The aim of the article is to identify the Gogol origins in the poetics of Tolstoy's artistic text. The study revealed Gogol's significant ideological and artistic achievements which were further developed and originally used in the works of Tolstoy. Gogol's principles of descriptive prose, the correspondence of the material details and the situation to the character, the concentration of homogeneous details, the irony in exposing negative phenomena of social life enriched Tolstoy's poetics receiving a creative interpretation in his works.

Keywords: *poetics, tradition, plot, content, artistic detail, interior, irony.*

Актуальность исследуемой проблемы заключается в необходимости тщательного рассмотрения творческого диалога и полемики Л. Н. Толстого с творчеством Н. В. Гоголя в рамках поэтики их произведений с точки зрения манеры повествования, использования художественных деталей, своеобразия иронии. В ходе исследования дополнен общий обзор научных работ, осветивших вопросы истоков толстовской поэтики.

Материал и методика исследований. Материалом послужили произведения Л. Н. Толстого, в которых наиболее ярко прослеживаются гоголевские традиции. Методология проведения исследования определяется его целью: применяется методика комплексного анализа. В статье использованы принципы сравнительно-типологического изучения произведения, концептуальный анализ, обобщение.

Результаты исследований и их обсуждение. Н. В. Гоголь и Л. Н. Толстой – сближение не совсем традиционное, ибо сложно, на первый взгляд, обнаружить общее в их поэтике. Творчество первого прежде всего характеризуется ярко выраженной сатирической направленностью, что не вполне свойственно поэтике второго. Психологизм же, столь излюбленный Л. Н. Толстым, не свойственен художественной манере Н. В. Гоголя [4].

Если отталкиваться от научной концепции Ю. Н. Тынянова о литературной эволюции, то любое произведение, как и вся литература, – это система. При этом литературное развитие понимается как «смена систем», при которой происходит «отталкивание» каждого нового произведения от предыдущего, старого. Литература в определенный период, «ищет своих опорных пунктов в предшествующих системах, – то, что можно назвать традиционностью» [10].

С творчеством Н. В. Гоголя связано возникновение в литературе новой художественной манеры, характеризующейся подробным описанием героя и среды. Именно детальное воспроизведение явлений жизни определило особенность его поэтики, не свойственную предшествующему литературному опыту. Если пушкинская проза повествовательна («Арап Петра Великого», «Рославлев», «Дубровский»), то гоголевская – описательна (начиная с «Вечеров на хуторе близ Диканьки»). Если прозе А. С. Пушкина свойственна динамичность и краткость («Повести Белкина»), то стиль Н. В. Гоголя подвержен ретардации благодаря детальному воспроизведению пейзажа, интерьера, облика героя («Старосветские помещики», «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» и др.).

В поэтике художественного текста Л. Н. Толстого легче выявить пушкинские, нежели гоголевские, истоки. Так, авторское повествование, ориентированное на внутреннее бытие персонажа, динамичность событий, сюжетность и т. д., – это те художественные изыскания А. С. Пушкина, которые нашли свое дальнейшее развитие в стиле Л. Н. Толстого.

Какие особенности поэтики Н. В. Гоголя прослеживаются в произведениях Л. Н. Толстого?

Своеобразие повествовательной манеры Н. В. Гоголя заключается в том, что предпочтение отдается не сюжету, то есть системе событий, в которых раскрываются характеры, а содержанию (подробное воспроизведение героя и среды). Подобное наблюдается и в ранних произведениях Л. Н. Толстого. В трилогии «Детство. Отрочество. Юность» центр тяжести переносится с событий на героев, в особенности в главах «Учитель Карл Иванович», «Маман», «Папа», «Юродивый», «Наталья Савишна», «Старший брат», «Маша», «Володя», «Катенька и Любочка», «Бабушка», «Я». Как и у Н. В. Гоголя, здесь важен не сюжет, а содержание. Л. Н. Толстой более занят описанием, нежели повествованием.

Те же гоголевские принципы изображения прослеживаются в кавказских произведениях Л. Н. Толстого, где событийность уступает место описательности. Подробное описание героев (капитана Хлопова, Розенкранца, Веленчука) напоминает стиль Н. В. Гоголя.

Уже в «Севастопольских рассказах» Л. Н. Толстого, в особенности в третьем, наблюдается тенденция к событийности. Если в первом рассказе «Севастополь в декабре месяце» детально описаны офицеры Михайлов, Праскухин, Козельцев, эскизно и довольно скудно воспроизведены военные действия, то в «Севастополе в мае» предпочтение отдается повествованию и событиям, которые крепнут в третьем рассказе цикла:

Он (Володя – Р. Б.) вдруг почувствовал себя совершенно, окончательно одним. Это сознание одиночества в опасности – перед смертью, как ему казалось, – ужасно тяжелым, холодным камнем легло ему на сердце. Он остановился посреди площади, оглянулся: не видит ли его кто-нибудь, схватился за голову и с ужасом проговорил и подумал: «Господи! неужели я трус, подлый, гадкий, ничтожный трус? Неужели за отечество, за царя, за которого с наслаждением мечтал умереть так недавно, я не могу умереть честно? Нет! Я несчастное, жалкое создание!» [8, с. 142].

В романе-эпопее Л. Н. Толстого «Война и мир», несмотря на преобладание сюжетности, немало описательных фрагментов. Показательна в этом отношении сцена из второго тома произведения, где подробнейшим образом описывается оперный спектакль через восприятие Н. Ростовой. Писатель оснащает описание ненужными, на первый взгляд, околичностями. Сообщается, что исполнительница в разных актах появляется то в «шелковом белом платье», то в «голубом», а то и в «одной рубашке». Сказано, что в первом акте певец предстает в «шелковых в обтяжку панталонах», с пером и кинжалом. Далее приводятся подробности: трон малинового цвета, «голые толстые ноги и худые руки» танцовщиц, картины с изображением рыцарей с бородами и т. д. При этом никакой информации о самой опере или ее авторе.

Какую цель преследует Л. Н. Толстой, нагромоздив описание такими подробностями?

Виртуозно, через детальное описание спектакля, где одно сплошное притворство (мужчина и женщина на сцене «изображали влюбленных» или «дыра в полотне, изображающая луну»), автор разоблачает светскую привилегированную среду. Потому цепь подробностей здесь умышленна.

Та же скрупулезность наблюдается в «Анне Карениной», в сцене описания прибытия поезда, где тщательно подобраны штрихи: дрожащие платформы, свисток паровоза, направление пара, машинист, кондуктор, пассажиры и их вещи, паровоз и даже рычаг колес паровоза; или в эпизоде скачек, в котором текст столь же обстоятелен, как и гоголевский.

В романе «Воскресение» Л. Н. Толстого интерес к самим событиям занимает все больше места. Однако и здесь несложно отыскать сцены, в которых детализированное описание быта и обстановки напоминает Н. В. Гоголя. Детали, которыми оснащает текст произведения Л. Н. Толстой, нужны не столько для развития сюжета, сколько для иных художественных целей. Так, Нехлюдов при посещении квартиры сибирского губернатора почувствовал себя в привычной обстановке комфорта, светской обходительности, и «после обеда, в гостиной за кофе, завязался очень интересный разговор с англичанином и хозяйкой о Гладстоне, в котором Нехлюдову казалось, что он хорошо высказал много умного, замеченного его собеседниками. И Нехлюдову, после хорошего обеда, вина, за кофеем, на мягком кресле, среди ласковых и благовоспитанных людей, становилось все более и более приятно» [7, с. 379].

Окружив Нехлюдова привычными для него деталями (беседой за чашечкой кофе, хорошим обедом, вином, мягким креслом, «Пятой симфонией» Бетховена), Л. Н. Толстой испытывает своего героя, который по сути вернулся к свету, от которого сбежал. Вернулся к нему ненадолго и то любованию собой и «всеми своими добродетелями» [7, с. 379], от которого он хотел избавиться.

Значительное место в произведениях Н. В. Гоголя занимает показ вещей и обстановки, соответствия быта героя его внутреннему миру. Посредством обстоятельных описаний интерьера, быта, вещей писатель раскрывает художественные характеры. В его трудах де-

тали быта и вещи призваны соответствовать внешнему и внутреннему облику персонажей. Дом Манилова, стоящий «на юру», беседка в парке с надписью «храм уединенного размышления» вполне соответствуют пустопорожней мечтательности своего хозяина.

Вещи Чичикова и знаменитый его ларец со всем его внутренним устройством вскрывают душу скупщика «мертвых душ».

Вспомним памятную «кучу» Плюшкина, вокруг которой расположились все действующие лица этой главы поэмы. Здесь и Чичиков, и Плюшкин, и дворовый мальчик в тех самых «огромных сапогах», которые служат поочередно всей дворне. Появлению в поле зрения «кучи» предшествует скрупулезное описание плюшкинской обстановки: часы «с остановившимся маятником, к которому паук уже приладил паутину»; лимон, весь высохший, «ростом» с лесного ореха; сломанный стул; отломленная ручка кресла; рюмка с непонятной жидкостью и тремя мухами; два гусиных пера, «высохшие, как в чухотке» и т. д. Но сама «куча» не описана подробно, ибо пыли на ней было столько, «что руки всякого касавшегося становились похожими на перчатки». Лишь две выпуклые детали («отломанный кусок деревянной лопаты» и «старая подошва сапога») венчают ее, и с ней весь «сор и дрязг, какой ни валялся». Так выстраивается портрет Плюшкина – скупца, который превратился «в какую-то прореху на человечестве». В этом же ряду турецкий кинжал Ноздрева, на котором по ошибке было вырезано «мастер Василий Серебряков», и его постоянное вранье.

При знакомстве с Собакевичем Н. В. Гоголь не скупится на подробности, указывающие на связь между вещами героя и его внутренним обликом:

...все было прочно, неуклюже в высочайшей степени и имело какое-то странное сходство с самим хозяином дома: в углу гостиной стояло пузатое ореховое бюро на пренелепых четырех ногах, совершенный медведь. Стол, кресла, стулья – все было самого тяжелого и беспокойного свойства, словом, каждый предмет, каждый стул, казалось, говорил: и я тяже Собакевич! или: и я тоже очень похож на Собакевича! [1, с. 101].

Так гоголевские подробности сосредотачивают характер персонажа.

В «Войне и мире» и «Анне Карениной» Л. Н. Толстого нет подобного оснащения деталями быта и обстановки. Однако во многих описаниях вещные детали, как и у Н. В. Гоголя, индивидуально-характерны. Уместно вспомнить обстановку Ростовых, где все дышит ими; имение старика Болконского, соответствующее характеру его владельца; кабинет Каренина, где все вещи, в особенности письменный стол, указывают на своего хозяина.

Иное наблюдается в романе Л. Н. Толстого «Воскресение». Выводя на сцену Нехлюдова, автор не раскрывает его индивидуально-конкретных качеств посредством вещных деталей. В описании обстановки героя все настолько безлично, что даже сами вещи не изображаются, а лишь перечисляются: духи, щетки, галстуки, запонки, фиксаж, кофейник, сахарница и пр.

Однородные детали здесь нарочито сгруппированы и подчеркнуты: у Нехлюдова «гладкие белые ноги», «толстая шея», «обложившееся жиром белое тело», а главное – «все вещи, которые он употреблял: белье, одежда, обувь, галстуки, булавки, запонки – были самого первого дорогого сорта» [7, с. 12].

Обезличенность деталей при описании утра и интерьера Нехлюдова обретает глубокий смысл при включении их в иной контекст. Обстоятельно, по-гоголевски, воспроизводится утро и обстановка Масловой в тюремной камере с ее «удручающим тифозным воздухом». Утреннее вставание двух персонажей, развертывающееся по времени синхронно, по сути по содержанию – крайне несинхронно и даже контрастно. В этой контрастности безличные «мертвые» детали интерьера Нехлюдова приобретают иную окраску, становясь деталями-противоположениями. Толстовское «изображение действительности не подтянуто к подчеркиванию контрастов, оно по самой своей природе не может не выявлять контрасты.

Поэтому все контрастные положения в романе и носят органический характер, все противопоставляемые ситуации естественно и просто вытекают из хода обстоятельств» [2, с. 462].

Подмеченные А. Б. Есиным «совершенно новые возможности в использовании вещных деталей в творчестве Гоголя», где «мир вещей стал относительно самостоятельным объектом изображения» [3, с. 84], творчески освоены Л. Н. Толстым. У Н. В. Гоголя и Л. Н. Толстого как автора «Войны и мира», «Анны Карениной» вещи соответствуют характеру и внутреннему облику героя. В творчестве позднего Л. Н. Толстого, срывающего «все и всяческие маски», вещные детали выполняют новую, разоблачительную функцию и подчеркивают больше родовое, нежели личностное и индивидуальное (у Н. В. Гоголя).

Одну из особенностей поэтики художественного текста Л. Н. Толстого составила ирония.

Ирония как художественный прием, основанный на заведомом несоответствии видимого и скрытого смысла высказывания с целью насмешки, широко применяется Н. В. Гоголем. Так, иронию «Мертвых душ» В. Г. Белинский назвал «бесконечной». Бесконечной и разнообразной была ирония и у Л. Н. Толстого, но истоком своим имела гоголевскую.

В художественных произведениях Л. Н. Толстого сложно найти слова или выражения в противоположном смысле с целью высмеивания. Для обличаемых явлений действительности он вводит иронический подтекст, передающий его насмешливое отношение к тому, о чем говорится вполне серьезно. В качестве примера можно привести высказывание Вронского о существовании двух сортов людей в «Анне Карениной». Несмотря на то, что текст романа не содержит какого-либо комментария, несложно понять скрытую авторскую иронию.

Комический эффект в произведениях Л. Н. Толстого часто достигается путем использования авторских комментариев, в которых содержится противоположное тому, что подразумевается. В ироническом аспекте говорится в «Войне и мире» об «изысканных» манерах героя: «Борис осторожно улыбнулся так, что его улыбка могла быть отнесена к насмешке или к одобрению шутки, смотря по тому, как она будет принята» [5, с. 60]. В авторском комментарии, безусловно, насмешка над ним.

Тот же прием, заключающийся в смысловой антитезе между действиями или словами героев, искренними и непосредственными, на первый взгляд, и авторскими комментариями, обнаруживающими их лживость, используется в «Хаджи-Мурате». Николай I говорит о себе: «Да, что бы была без меня не Россия одна, а Европа» [9, с. 53]. Такая высокая самооценка Всероссийского императора опровергается в повести фактами из его биографии, прямо противоположными его высказываниям: любовное приключение со шведкой Копервейн, несправедливое наказание студента Бжезовского, перевод государственных крестьян в удельные и т. д. Так в ироническом подтексте возникает смысловая антитеза между тем, что говорит о себе герой, и тем, что сообщает о нем автор.

В произведениях Л. Н. Толстого часто за внешне объективным тоном повествования кроется насмешливое отношение к героям и ситуациям, которое искусно передается читателю. О пребывании Наполеона в г. Дрездене сообщается:

Наполеон перед отъездом обласкал принцев, королей и императора, которые того заслуживали, побранил королей и принцев, которыми он был недоволен, одарил своими собственными, то есть взятыми у других королей жемчугами и бриллиантами императрицу Австрийскую... [6, с. 47].

Иронический эффект у Л. Н. Толстого достигается смысловой антитезой между речью героя и авторским пояснением. Авторские комментарии разоблачают высказывания, выявляют истину, закамуфлированную за словесной паутиной. Так, в «Войне и мире» Друбецкой уверяет Жюли, что «никогда ни одну женщину не любил более ее». Однако в авторских комментариях к этим уверениям заключается вся суть дела: «Она знала, что за пензенские имения и нижегородские леса она могла требовать этого, и она получила то, что требовала» [5, с. 91].

Резюме. Таким образом, более сложным было отношение Л. Н. Толстого к художественным изысканиям Н. В. Гоголя. Толстовская поэтика, на первый взгляд, далека от стиля гоголевских произведений. Тем не менее, в его художественной прозе самобытно использованы существенные принципы поэтики последнего. Гоголевская проза, по преимуществу, описательная. Писатель сосредоточен не на сюжете, а на воспроизведении внешности действующих лиц, среды, в которой они живут, изображении деталей быта и т. д. Для поэтики молодого Л. Н. Толстого также характерно изображение героя и среды, а не событийность. Но, начиная с «Войны и мира», системе событий в произведениях отводится больше места.

При общей установке на описательность, вещные детали, сосредотачивающие характер персонажа, иронический подтекст и т. п., между гоголевской и толстовской прозой имеются различия. Но это закономерно, ибо осмысление творчества предшественников и творческая полемика писателей приводит к новым художественным открытиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоголь Н. В. Мертвые души. – М. : Сов. Россия, 1988. – 432 с.
2. Ермилов В. В. Толстой – романист. – М. : Худож. лит-ра, 1965. – 591 с.
3. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. – М. : Наука, 2000. – 248 с.
4. Ковалев В. А. Поэтика Льва Толстого. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 177 с.
5. Толстой Л. Н. Война и мир : в 4 т. Т. 2. – М. : Просвещение, 1981. – 302 с.
6. Толстой Л. Н. Война и мир : в 4 т. Т. 3. – М. : Просвещение, 1981. – 318 с.
7. Толстой Л. Н. Воскресение. – Тула : Приок. книж. изд-во, 1972. – 400 с.
8. Толстой Л. Н. Севастопольские рассказы. – Л. : Худож. лит-ра, 1976. – 192 с.
9. Толстой Л. Н. Хаджи-Мурат. – Л. : Дет. лит-ра, 1987. – 157 с.
10. Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. – М. : Наука, 1977. – 576 с.

Статья поступила в редакцию 05.08.2019

REFERENCES

1. Gogol' N. V. Mertvye dushi. – M. : Sov. Rossiya, 1988. – 432 s.
2. Ermilov V. V. Tolstoj – romanist. – M. : Hudozh. lit-ra, 1965. – 591 s.
3. Esin A. B. Principy i priemy analiza literaturnogo proizvedeniya. – M. : Nauka, 2000. – 248 s.
4. Kovalev V. A. Poetika L'va Tolstogo. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1983. – 177 s.
5. Tolstoj L. N. Vojna i mir : v 4 t. T. 2. – M. : Prosveshchenie, 1981. – 302 s.
6. Tolstoj L. N. Vojna i mir : v 4 t. T. 3. – M. : Prosveshchenie, 1981. – 318 s.
7. Tolstoj L. N. Voskresenie. – Tula : Priok. knizh. izd-vo, 1972. – 400 s.
8. Tolstoj L. N. Sevastopol'skie rassказы. – L. : Hudozh. lit-ra, 1976. – 192 s.
9. Tolstoj L. N. Hadzhi-Murat. – L. : Det. lit-ra, 1987. – 157 s.
10. Tynyanov Yu. N. Poetika. Istoriya literatury. Kino. – M. : Nauka, 1977. – 576 s.

The article was contributed on August 05, 2019

Сведения об авторе

Бадахова Рита Яковлевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и журналистики Карачаево-Черкесского государственного университета имени У. Д. Алиева, г. Карачаевск, Россия; e-mail: badahova.rita@yandex.ru

Author information

Badakhova, Rita Yakovlevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Literature and Journalism, U. Aliyev Karachay-Cherkess State University, Karachayevsk, Russia; e-mail: badahova.rita@yandex.ru

О. А. Бычкова, Д. Г. Федотова

**ОПЫТ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ В. БОРХЕРТА
«ФОНАРЬ МЕЧТЫ» («LATERNENTRAUM»)**

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

Аннотация. В статье проанализировано стихотворение «Фонарь мечты» («Laternentraum») немецкого поэта и прозаика послевоенного периода В. Борхерта. Подробно изучаются особенности строфики, ритма, художественной речи данного поэтического произведения.

Особое внимание уделено вопросу о творческом методе автора. Представлены взгляды российских и зарубежных исследователей на творчество поэта, аргументы в пользу его рассмотрения в русле экспрессионизма. Установлено, что поэзия В. Борхерта представляет новый виток данного направления в Германии середины 40-х гг. XX в.

Ключевые слова: авангард, В. Борхерт, литература XX века, немецкая литература, поэтика, символ, ритмическая структура, экспериментальная лирика, экспрессионизм.

О. А. Bychkova, D. G. Fedotova

**ANALYSIS OF THE POEM BY W. BORCHERT «LANTERN DREAMS»
(«LATERNENTRAUM»)**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article analyzes the poem «Lantern of Dreams» («Laternentraum») by the German poet and writer of the postwar period, W. Borchert. The authors consider the peculiarities of the verse, rhythm, artistic speech in the discussed poetic work; pay special attention to Borchert's artistic method; present the Russian and foreign researchers' views of the works by Borchert, provide the reasons for considering Borchert in the context of expressionism; prove that Borchert's poetry put a new spin on the expressionism in the mid 40s of the 20th century in Germany.

Keywords: *avant-garde, W. Borchert, 20th century literature, German literature, poetics, symbol, rhythmic structure, experimental lyrics, expressionism.*

Актуальность исследуемой проблемы. Художественное произведение, исследуемое в данной работе, не часто подвергалось анализу и изучению. Достоинства актуальности и новизны также придает научный взгляд на творчество В. Борхерта как экспрессиониста. Объектом исследования являются особенности его произведений, в частности лирического – «Фонарь мечты» («Laternentraum»). Литературоведческому анализу подвергаются стиль, а также индивидуальность образной системы автора. Цель статьи – изучить воззрения российских и зарубежных ученых на творчество В. Борхерта и проанализировать указанное стихотворение.

Материал и методика исследований. Методологические основы исследования и концептуальные идеи были определены благодаря проведенному теоретическому анализу научной литературы по теме статьи. В частности, изучены работы российских литературоведов-германистов Н. В. Пестовой, Н. И. Платицыной, З. С. Пышновской, И. Г. Черненко, а также зарубежных ученых Т. Дойблера, В. Бойтина и др., сопоставлены различные точки зрения на творчество В. Борхерта на материале первоисточника. На эта-

пе целостного исследования текста были использованы методы литературоведческого, сравнительно-сопоставительного, а также историко-литературного анализа и пр.

Результаты исследований и их обсуждение. По сей день не утихают споры о творчестве экспрессионистов, оказавших значительное влияние на творчество будущих поколений, которое отразилось и в работах немецкого писателя и поэта В. Борхерта.

Накануне Первой мировой войны, в первые десятилетия XX в., широкое распространение получает искусство экспрессионизма – художественное течение авангарда, выражавшее новое трагическое мировосприятие и революционно выступавшее против буржуазии, натурализма и эстетизма.

Т. Дойблер, немецкий писатель, поэт и критик, в своем кратком эссе об экспрессионизме утверждает, что, согласно людской молве, в последний миг перед лицом неотвратимой смерти вся жизнь пронесется перед глазами, и только таков экспрессионизм: «Der Volksmund sagt: Wenn einer gehängt wird, so erlebt er im letzten Augenblick sein ganzes Leben nochmals. Das kann nur Expressionismus sein!» [6, с. 179].

Российский германист и литературовед Н. В. Пестова при описании экспрессионистской лирики выделяет стилевые и формальные признаки, характеризующие этот период в литературе как экспериментальный: «В сжатых формулах их [стилевые и формальные признаки] можно определить как отклонение от традиционных, строго регламентированных форм лирики; предпочтение „принципа монтажа”, или „симультанного стиля”; отклонение от грамматической нормы как в морфологии, так и в синтаксисе; острую риторизацию и патетизацию высказывания; динамизацию языка; радикализацию метафорики до шифра, не поддающегося однозначному толкованию» [2, с. 41].

Подтверждение ее словам мы находим в утверждении Т. Дойблера: «Schnelligkeit, Simultanität, höchste Anspannung um die Ineinandergehörigkeiten des Geschauten sind Vorbedingungen für den Stil. Er selbst ist Ausdruck der Idee» (Быстрота, симультианность, наивысшее напряжение вокруг переплетенности увиденного являются предварительными условиями для стиля. Стиль и есть выражение идеи) [6, с. 24].

Исследователь Н. В. Пестова также отмечает, что для реализации своих целей поэты экспрессионистского периода помимо всего прочего в свой инструментарий обязательно включают «<...> двусмысленность и многозначность, все виды и способы нарушения интонационной, композиционной, метро-ритмической инерции; диалектику компрессии и декомпрессии, консонанса и диссонанса, формальной дисциплины и смысловой бездонности; новые метафорические механизмы, в основе которых лежит расширение синтаксической валентности и семантического согласования» [2, с. 42].

Все те методы и приемы выражения мысли, которыми пользуются современные авторы, в начале XX в. казались немисливо радикальными и революционными, как и все искусство авангарда. Такие поэты-экспрессионисты, как Г. Тракль, И. Гельдерлин, Г. Бенн, А. Геншке (больше известный под своим псевдонимом Клабунд), давно вписали свои имена в ход истории литературы и культуры в целом. По достоинству их творчество также оценивал и В. Борхерт, новый экспрессионист послевоенного периода, проживший короткую, но яркую жизнь. В письме от 17 февраля 1941 г. к А. Буссман он цитировал отрывок из стихотворения «Schädelstätten» Г. Бенна: «Fratze der Glaube, / Fratze das Glück – / leer kommt die Taube / Noahs zurück» (Гримасничает вера, / Гримасничает счастье – / ни с чем прилетает голубь / обратно к Ною) [9, с. 65].

О творчестве самого В. Борхерта написано немало, однако при этом нет единого мнения о направлении, в котором творил молодой писатель и поэт. Исследователь Н. И. Платицына также отождествляет его творчество с экспрессионизмом: «Творческий метод Борхерта соединил наиболее выразительные элементы экспрессионистической и импрессионистической стилистики, переосмыслив с требованием времени романтиче-

скую и неоромантическую традиции. Наиболее адекватными творческим поискам писателя оказались художественные возможности экспрессионизма» [3, с. 13].

Как отмечает искусствовед З. С. Пышновская, пьеса В. Борхерта «Там, за дверью» стала переломным моментом в истории немецкого экспрессионизма: «Суть наступившего после войны безвременья немецкой культуры выражена в пьесе Вольфганга Борхерта „Там, за дверью“ <...>. Пьеса открыла новую главу в истории немецкого экспрессионизма и вошла в сокровищницу национальной драматургии» [4, с. 46].

Германист В. Бойтин предполагает, что писатель мог прибегать к старым приемам, отмечая схожесть его драм со средневековыми мистериями. Тем не менее, исследователь выделяет, что В. Борхерт мог вдохновляться работами экспрессионистов, например, драмами Э. Барлахта, а также и другими литературными произведениями XX в.: «Hier könnte noch eine Gruppe von Wesen angeschlossen werden, die zum Personal der Texte gehören und in ihnen auftreten, ein surrealistischer Griff, mit dem bereits die Expressionisten gearbeitet haben, z. B. Ernst Barlach – Auftritt der Toten» [8, с. 36].

Х. Бойтин выделяет два пункта, которые характеризуют В. Борхерта как экспрессиониста: «Was ihm mit Sicherheit nur zugeordnet werden kann, ist zweierlei:

1) die Motivwahl, an der Spitze die Stadt, bevorzugt die Großstadt. <...>;

2) die Stilmittel. Darunter besonders eigentümlich etwa die verschwenderische Verwendung von Farbbezeichnungen, Farbmaterialien, Synästhesien.<...>» [7, с. 49].

Во-первых, есть мотивы, в частности Большого города, и здесь можно назвать целый ряд произведений: «Hamburg», «Billbrook», «Draußen vor der Tür» и др.; во-вторых, стиль: расточительство цветообозначений, цветометафор, синестезии. К примеру, в рассказе «Er hatte auch viel Ärger mit den Kriegen» отец двигается «in der violetten Dämmerung» (в фиолетовых сумерках); затем рассказчик находит облегчение в том, чтобы поймать руку молодой девушки, однако «Dann hielt man die violetten Dunkelheit aus» (Затем ловит рукой фиолетовую темноту). Во время сражений в России солдату не дает спать «das violette Gebrüll der Kanonen» (фиолетовый рев пушек) [7, с. 49].

К. Брандес, доктор философии Университета Падерборн, при анализе рассказа «Im Mai, im Mai schrie der Kuckuck» («В мае куковала кукушка») видит «отголоски» экспрессионизма в бездыханных предложениях, частых непривычных прилагательных и пренебрежении глаголами: «Wie die atemlosen Sätze, Reihungen, häufig ungewohnten Adjektive, dabei die Vernachlässigung von Verben kann diese Vokabel als Nachklang des Expressionismus gewertet werden» [10, с. 145]. Как она отмечает далее, В. Борхерт полагался на экспрессионизм как знакомое ему и соответствующее его намерениям средство выражения: «<...>, griff Borchert auf den Expressionismus als ein ihm bekanntes, seiner Intention gemäÙes Ausdrucksmittel zurück» [10, с. 169].

По мнению исследователя И. Г. Черненко, экспрессионизм всецело проник в творчество В. Борхерта, и автор выражает это в своем пристрастии к употреблению символов и гипербол. Ученый также отмечает, что искусство крика, свойственное только течению экспрессионизма, выражено В. Борхертом в эссе «Вот наш манифест»: «Искусством крика безусловно был экспрессионизм. Творчество Борхерта всецело проникнуто экспрессионизмом. Поэтому ему так свойственно пристрастие к символам, к гиперболе, стиравшим грань между действительным и фантастическим. Индивидуальный символический смысл принимают и цветообозначения, которые употребляются в текстах, естественно, и как средство прямой характеристики предметов, окружающей обстановки, действующих лиц» [5, с. 182].

В июне 1940 г. в своем письме к У. Лицман В. Борхерт также охарактеризовал себя как экспрессиониста: «Zuvor etwas Grundsätzliches: Ich bin Expressionist – mehr noch in der inneren Anlage und Geburt als in der Form. Expressionist sein, heißt: Den Mut und den Willen zum Chaos zu haben! (Das Wort Expression erkläre ich so: Wirkliches durch Seelisches, Ideenhaftes ersetzen, neu gebären!)» [9, с. 42] (Прежде всего, нечто фундаментальное: Я – экспрес-

сионист еще более по внутренним наклонностям и происхождению, чем в форме. Быть экспрессионистом означает иметь мужество и волю к хаосу! (Слово *экспрессия* объясняю я таким образом: заменить действительное через душевное, идейное, произвести новое!).

Произведение «*Laternentraum*» («Фонарь мечты») характеризуется неоднородным стихотворным размером, что свидетельствует о его экспериментальности:

Wenn ich tot bin,
möchte ich immerhin
so eine Laterne sein,
und die müßte vor deiner Türe sein
und den fahlen
Abend überstrahlen.

Oder am Hafen,
wo die großen Dampfer schlafen
und wo die Mädchen lachen,
würde ich wachen
an einem schmalen schmutzigen Fleet
und dem zublinzeln, der einsam geht.

In einer engen
Gasse möchte ich hängen
als rote Blechlaterne
vor einer Taverne –
und in Gedanken
und im Nachtwind schwanken
zu ihren Gesängen.
Oder so eine sein, die ein Kind
mit großen Augen ansteckt,
wenn es erschreckt entdeckt,
daß es allein ist und weil der Wind
so johlt an den Fensterluken –
und die Träume draußen spuken.

Ja, ich möchte immerhin,
wenn ich tot bin,
so eine Laterne sein,
die nachts ganz allein,
wenn alles schläft auf der Welt,
sich mit dem Mond unterhält natürlich
per Du.

Когда я умру,
я все же хочу,
словно фонарь быть,
и возле твоей двери светить
и бледный
вечер озарять.

Или в гавани,
где спят большие корабли
и где смеются подруги,
буду я сторожить
у канала узкого и грязного
и подмигивать, заведев
одиноким идущего.

В одном темном
переулке хочу висеть,
как красный фонарь
перед таверной,
и в мыслях
и на ветру в ночи качаться
под ваше пение.
Или быть таким,
которого ребенок
с распахнутыми
глазами включает,
когда испуган он и знает,
что один, и пока ветер
так в окнах завывает –
и сны наружу улетают.

Да, я все же хочу,
когда я умру,
словно фонарь быть,
ночами одиноким слить,
когда все на свете спит,
вести беседы с луной, конечно,
на ты.

Еще с начала XX в. формальная сторона стихотворных произведений подвергалась неоднократным трансформациям.

Исследователь Д. Бройер отмечает, что эксперименты в стихосложении достигли своей кульминации в движении нового «поэтического искусства» в журнале «*Der Sturm*» Г. Вальдена: «*Die Verseexperimente mit Reduktionsform kulminieren in der Bewegung der neuen „Wortkunst“ um die Zeitschrift „Der Sturm“ von Herwarth Walden (Berlin ab 1910)*» [11, с. 308].

При анализе стихотворения поэта-экспрессиониста Г. Тракля «*Der Schlaf*» он пишет, что стихотворные произведения, которые ритмично строятся из чередующихся комбинаций различных стоп античной метрики, могут быть употреблены для ритмического противопоставления синтаксической структуры и границы для усиления экспрессивной функции: «*Verstexte, die eigenrhythmisch aus wechselnden Versfußkombinationen der antiken Metrik gebaut sind, haben schon immer das rhythmische Widerspiel von syntaktischer Gliederung und Versgrenze ausdruckssteigernd nutzen können, der kurze Vers verstärkt diesen Effekt,*

и. U. bis zur rhythmischen Hervorhebung jedes Ausdrucks» [11, с. 306]. Короткий стих усиливает этот эффект, ритмически выделяя каждое выражение.

Данная характеристика применима и в случае со стихотворением В. Борхерта «Фонарь мечты» («Laternentraum»). В продолжение Д. Бройер говорит о том, что редукция и концентрированность одного слова в кратком стихотворении может привести к простым «архаичным» двухстопным формам, являющимся отражением хориямба, ямба и амфибрахия: «Die Reduktion und Konzentration auf das Einzelwort im kurzen Vers kann dabei zu „archaisch“ einfacher zweihebiger Rhythmisierung führen, die durch Reminiszenzen an Choriambus, Jambus, Amphibrachys <...> zusätzlich Formdimensionen auch parodistischer Art erhalten kann» [11, с. 306].

Как и ранние экспрессионисты, В. Борхерт продолжает эту практику. Мы видим, как неоднородна метрическая структура произведения (где *x* – безударный слог):

xx-x
xx-xx
x-xx-x-
xx-xx-x-x-
xx-x
x-xx-x.

Если следить за метрикой, то теряется смысловая цельность стихотворения, однако, в свою очередь, если следить за синтаксической структурой, то преобразовывается ритмическая структура и меняется метрическая схема произведения: «<...> Folgt man dem Metrum, wird der Sinnzusammenhang der Verse aufgehoben, zumindest eingeschränkt, folgt man der syntaktischen Gliederung, dann lösen sich die Verse auf, und die Metren treten zu neuen Einheiten zusammen» [11, с. 383]. Так Д. Бройер охарактеризовал стихотворение «Sprachgitter» немецкоязычного автора П. Целана, которое было написано уже позднее, в 1959 г. В тексте В. Борхерта заимствованный из античной метрики ритм также стоит в противопоставлении с синтаксической структурой.

Экспериментальный характер формы произведения подтверждается и особым способом рифмы. Так, мы видим следующую картину: *aabbcc*, *aaaabb*, *aabbaaa*, *abbacc*, *aabbcd*. В каждой строфе есть парные рифмы, однако в некоторых случаях они располагаются особым образом. К примеру, в третьей строфе рифмующиеся строки *als rote Blechlaterne / vor einer Taverne* обрамлены первыми двумя и последними тремя одинаково рифмующимися строками. Таким образом, автор дополнительно выделяет эти две строки. Иное мы наблюдаем в четвертой строфе, где рифмуются первая и четвертая строки, вторая и третья, последние две.

В последней строфе мы видим две заключительные строки *wenn alles schläft auf der Welt, / sich mit dem Mond unterhält natürlich per Du*, которые не создают рифмы ни между собой, ни с какими-либо другими строками из строфы. Здесь автор отсутствием рифмы делает особое ударение на последних двух строках, выделяя их на фоне всего стихотворения.

В. Борхерт особый акцент делал также и на строении строф: их всего пять, в каждой – шесть строк, кроме третьей и пятой строфы, где по семь строк. В этих строках искусно переплетены различные виды рифм, что вызывает бесспорный интерес.

Также следующей особенностью, характеризующей данное произведение, является то, что одна строфа состоит из одного предложения. Таким образом, расхождения между синтаксическим и ритмическим строением стихотворного текста образуют анжамбеманы. Так, к примеру, в первой строфе в строках *und den fahlen / Abend überstrahlen* грамматически связанное определение *fahlen* и определяемое существительное *Abend* разрываются.

Так, в первой строфе автор разделяет единый смысловой отрезок на две строки в двух случаях: *möchte ich immerhin / so eine Laterne sein* (я все же хочу / словно фонарь быть), или же: *und den fahlen / Abend überstrahlen* (и бледный / вечер озарять). В обоих

случаях намеренно нарушается синтаксическое единство фразы с целью создания подходящей рифмы: *so eine Laterne sein, / und die müßte vor deiner Türe sein / und den fahlen / Abend überstrahlen*. В свою очередь в третьей строфе цельное смысловое единство одного предложения поэт дробит на маленькие части-строки: *In einer engen / Gasse möchte ich hängen / als rote Blechlaterne / vor einer Taverne – / und in Gedanken / und im Nachtwind schwanken / zu ihren Gesängen*. Также здесь автор нарушает грамматические нормы немецкого языка, выводя фразу *zu ihren Gesängen (под ваше пение)* за рамки структуры *möchte ich ... schwanken (хочу я ... качаться)*.

Произведение богато художественными образами. С первых же строк лирический герой В. Борхерта начинает метафорически сопоставлять себя с уличным фонарем, выражая желание стать им, когда он будет мертв: «*Wenn ich tot bin, / möchte ich immerhin / so eine Laterne sein*». И далее он рассказывает о своих желаниях быть тем или иным фонарем собственно от первого лица, будто он уже есть этот фонарь.

Так, подобный прием овеществленной метафоры с успехом применяется Ф. Кафкой в притчах «Мост», «Деревь», «Платье» и др., где ставится знак равенства между человеком и неодушевленным предметом (например, мостом) [1].

Лирический герой В. Борхерта в первой строке мечтает стать фонарем напротив двери, возможно, возлюбленной, таким образом символизируя ожидающего свою девушку влюбленного и озаряя вечер светом своей любви.

Во второй строке он говорит о том, что, являясь уже фонарем, будет стоять на страже возле небольшого судоходного канала и подмигивать одиноким прохожим: «*würde ich wachen / an einem schmalen schmutzigen Fleet / und dem zublinzeln, der einsam geht*». Здесь фонарь, подмигивая, как будто бы пытается подбодрить этого мимо и одиноко идущего, сказать, что не один он одиноко в эту ночь.

Или, к примеру, в третьей строфе он мечтает стать фонарем в тесном переулке возле трактира. Для этого фонаря автор использует такое цветообозначение, как красный (*als rote Blechlaterne*). Ассоциативные признаки эпитета *rot* (красный) употребительны к фонарю в узком переулке, в сочетании с существительным *Taverne* (таверна, кабак) они дают нам яркое представление о предполагаемом месте искушений и удовольствий. Однако для фонаря нет места на этом празднике жизни с песнями, и ему суждено качаться одиноко в ночи на ветру, погруженному в свои мысли: «*und in Gedanken / und im Nachtwind schwanken / zu ihren Gesängen*». А в следующей строфе он мечтает стать фонарем, который окажется в руках одинокого мальчика, испугавшегося завываний ветра: «*Oder so eine sein, die ein Kind / mit großen Augen ansteckt, / wenn es erschreckt entdeckt, / daß es allein ist und weil der Wind / so johlt an den Fensterluken*». Снова фонарь предстает неким другом, который поддержит своим светом в трудную минуту.

И в последней строфе автор повторяет первые две строки первой строфы, только переставив их местами (*Ja, ich möchte immerhin, / wenn ich tot bin*), тем самым начиная и заканчивая стихотворение мотивом смерти и одиночества. Здесь он хочет быть фонарем, в глубокой ночи беседующим с луной и, конечно, на ты, ведь этот фонарь – само воплощение одиночества на земле, когда луна является таковой на небе: «*keine Laterne sein, / die nachts ganz allein, / wenn alles schläft auf der Welt, / sich mit dem Mond unterhält natürlich per Du*».

Поэт широко использует прием персонификации. Так, в этом лирическом произведении большие корабли «спят» (*die großen Dampfer schlafen*), ветер «орет» и «горланит» (*weil der Wind so johlt*), а фонарь «подмигивает» прохожему (*würde ich wachen an einem schmalen schmutzigen Fleet und dem zublinzeln, der einsam geht*). Тем самым автор оживляет весь мир вокруг. Ни слова не сказано про день, а только о ночи: глубокой ночью все оживает, и девушки смеются в порту (*Oder am Hafen ... und wo die Mädchen lachen*), и в трактире поют, и ветер не спит. Только ночью фонарь живет.

Аллитерация шипящих звуков, особенно во второй и четвертой строфах, только усиливает это ощущение ветреной ночи: «Hafen, Dampfer, schlafen; Mädchen, lachen, wachen; schmalen, schmutzigen; ansteckt, erschreckt, entdeckt».

Так, уместно будет сказать об использовании принципа монтажа при воспроизведении внутреннего видения внешнего мира: в каждой строфе перед читателем предстает определенная сцена, будь то возле двери возлюбленной в первой строфе или в порту рядом с узким каналом – во второй. Читающий по желанию поэта оказывается в совершенно отличающихся друг от друга местах, формально никак между собою не связанных, например, у таверны, или дома у испуганного ребенка, или на встрече с луной. Однако все эти сцены четко спаяны единой связующей идеей автора. Здесь В. Борхерт искусно прибегает к методу фрагментирования, высвечивая моменты ночной жизни города, проявляя себя как поэт-экспрессионист начала XX в.

Резюме. Проведенное исследование позволило выявить индивидуальные черты творческого метода В. Борхерта, а также определить прямую связь его творчества с произведениями писателей-экспрессионистов начала XX в. Теоретические положения статьи входят в круг исследовательских интересов и могут быть применены при анализе произведений немецких авторов, а также в курсе изучения зарубежной литературы первой половины XX в. в вузе.

Талантливый поэт в своем произведении «Фонарь мечты» («Laternentraum») показывает сцены ночной жизни большого города, выражая свое видение через призму экспрессионистской поэзии. Сложность структуры борхертовского стиха и проникновенный лиризм его образов создают его неповторимый стиль.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дудова Л. В., Михальская Н. П., Трыков В. П. Модернизм в зарубежной литературе. Франц Кафка: Приччи [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/dudova-mihalskaya-trykov-modernizm/franc-kafka-pritchi.htm>.
2. Пестова Н. В. Немецкий литературный экспрессионизм : учебное пособие по зарубежной литературе: первая четверть XX века. – Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2004. – 336 с.
3. Платицына Н. И. Человек и война в малой прозе Вольфганга Борхерта : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03. – Воронеж, 2008. – 24 с.
4. Пышиновская З. С. Феномен немецкого экспрессионизма (некоторые аспекты) // Дом Бурганова. Пространство культуры. – 2008. – № 2. – С. 38–60.
5. Черненко И. Г. Символика цвета в художественном дискурсе (на материале короткой прозы Вольфганга Борхерта) // Известия Калининградского государственного технического университета. – 2008. – № 13. – С. 179–183.
6. Däubler T. «Expressionismus» – Die deutsche Literatur in Text und Darstellung. Expressionismus und Dadaismus : Bd. 14 / Hrsg. Best O. F., Schmitt H. J. – Stuttgart : Philipp Reclam jun., 1974. – 336 S.
7. Beutin H. «Wir Illusionslosen» – Weltanschaulich-ethische Grundpositionen Wolfgang Borcherts // Dann gibt es nur eins! Von der Notwendigkeit, den Frieden zu gestalten : Beiträge der Konferenz. – Frankfurt/M., 2008. – S. 41–62.
8. Beutin W. Wolfgang Borcherts dichterisches Werk in der Tradition der europäischen Friedensliteratur // Dann gibt es nur eins! Von der Notwendigkeit, den Frieden zu gestalten : Beiträge der Konferenz. – Frankfurt/M., 2008. – S. 17–40.
9. Borchert W. Allein mit meinem Schatten und dem Mond. Briefe, Gedichte und Dokumente. – Reinbek : Rowohlt, 1996. – 320 S.
10. Brandes K. Hans Werner Richter – Wolfgang Borchert: zwei Schriftsteller im 2. Weltkrieg; ihre Kriegseinsätze und die Umsetzung in Literatur : Dissert. ... Dr. Phil. – Paderborn, 2018. – 231 S.
11. Breuer D. Deutsche Metrik und Versgeschichte. – München : Fink, 1994. – 414 S.

Статья поступила в редакцию 04.02.2019

REFERENCES

1. *Dudova L. V., Mihal'skaya N. P., Trykov V. P.* Modernizm v zarubezhnoj literature. Franc Kafka: Pritchki [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/dudova-mihalskaya-trykov-modernizm/franc-kafka-pritchki.htm>.
2. *Pestova N. V.* Nemeckij literaturnyj ekspressionizm : uchebnoe posobie po zarubezhnoj literature: pervaya chetvert' XX veka. – Ekaterinburg : Ural'skij gos. ped. un-t, 2004. – 336 s.
3. *Platicyna N. I.* Chelovek i vojna v maloj proze Vol'fganga Borherta : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.03. – Voronezh, 2008. – 24 s.
4. *Pyshnovskaya Z. S.* Fenomen nemeckogo ekspressionizma (nekotorye aspekty) // Dom Burganova. Prostranstvo kul'tury. – 2008. – № 2. – S. 38–60.
5. *Chernenok I. G.* Simvolika cveta v hudozhestvennom diskurse (na materiale korotkoj prozy Vol'fganga Borherta) // Izvestiya Kaliningradskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. – 2008. – № 13. – S. 179–183.
6. *Däubler T.* «Expressionismus» – Die deutsche Literatur in Text und Darstellung. Expressionismus und Dadaismus : Bd. 14 / Hrsg. Best O. F., Schmitt H. J. – Stuttgart : Philipp Reclam jun., 1974. – 336 S.
7. *Beutin H.* «Wir Illusionslosen» – Weltanschaulich-ethische Grundpositionen Wolfgang Borcherts // Dann gibt es nur eins! Von der Notwendigkeit, den Frieden zu gestalten : Beiträge der Konferenz. – Frankfurt/M., 2008. – S. 41–62.
8. *Beutin W.* Wolfgang Borcherts dichterisches Werk in der Tradition der europäischen Friedensliteratur // Dann gibt es nur eins! Von der Notwendigkeit, den Frieden zu gestalten : Beiträge der Konferenz. – Frankfurt/M., 2008. – S. 17–40.
9. *Borchert W.* Allein mit meinem Schatten und dem Mond. Briefe, Gedichte und Dokumente. – Reinbek : Rowohlt, 1996. – 320 S.
10. *Brandes K.* Hans Werner Richter – Wolfgang Borchert: zwei Schriftsteller im 2. Weltkrieg; ihre Kriegein-sätze und die Umsetzung in Literatur : Dissert. ... Dr. Phil. – Paderborn, 2018. – 231 S.
11. *Breuer D.* Deutsche Metrik und Versgeschichte. – München : Fink, 1994. – 414 S.

The article was contributed on February 04, 2019

Сведения об авторах

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

Федотова Диана Геннадьевна – студентка факультета чувашской и русской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: f.d.g-95@mail.ru

Author information

Buchkova, 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

Fedotova, Diana Gennadyevna – Student, Faculty of Chuvash and Russian Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: f.d.g-95@mail.ru

Е. А. Ваганова¹, К. В. Фадеева¹, Т. Ю. Гурьянова²

**ГРАФИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ
В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)**

¹*Чебоксарский институт (филиал) Московского политехнического университета,
г. Чебоксары, Россия*

²*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Появление новых лексических единиц, заимствований из других языков и предпочтение латиницы в их написании создают трудности в выборе формы их графического оформления. Для разрешения этих проблем важны изучение и систематизация основных правил графического оформления заимствований в разноструктурных языках. В данной статье рассмотрены вопросы графического оформления заимствований, появляющихся в русском и французском языках в последнее время. Представлены примеры, получившие наибольшее распространение в СМИ и Интернете.

Ключевые слова: *заимствования, графическое оформление, орфографические трудности.*

Е. А. Vaganova¹, K.V. Fadeev¹, T. Yu. Guryanova²

**GRAPHIC PRESENTATION OF BORROWINGS
IN MULTI-STRUCTURAL LANGUAGES
(ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN AND FRENCH LANGUAGES)**

¹*Cheboksary Institute (branch) of Moscow Polytechnic University, Cheboksary, Russia*

²*I. Ulyanov Chuvash State University Russia, Cheboksary, Russia*

Abstract. The emergence of new lexical units, borrowings from other languages and the preference for the Latin alphabet, when presenting those borrowings, create difficulties in choosing the form of their graphic design. To solve these problems, it is necessary to study and systematize the basic rules of graphic presentation of borrowings in multi-structural languages. This work considers the issues of graphic presentation of borrowings that have recently appeared in Russian and French; provides the examples that are most widespread in the media and on the Internet.

Keywords: *borrowings, graphic presentation, difficulties in spelling.*

Актуальность исследуемой проблемы. Русский, как любой национальный язык, претерпевает изменения. Существуют разные точки зрения на его современное развитие. Многие считают, что язык сейчас переживает период упадка, что пик его развития уже прошел. Другие полагают, что процессы, происходящие сегодня, вполне закономерны и ни о каком упадке и речи быть не может. Однако на каком бы этапе развития ни находился русский язык, как бы этот этап ни расценивали ученые, гражданам России и всем носителям русского языка каждый день приходится иметь дело не только с употреблением языковых единиц в устной речи, но и с их графическим оформлением [3]. Письменная речь всегда воспринималась и воспринимается как образец, эталон применения языка.

Прослеживающиеся в настоящее время социальные реалии, такие как пренебрежительное отношение к гуманитарной науке, неуважение к адресату речи и к родному языку, привели к несоблюдению правил литературного языка, навязыванию норм необразованных людей, имеющих авторитет в обществе, в том числе и к ненормативному написанию языковых единиц [7]. Появление новых лексических единиц, заимствований из других языков и предпочтение латиницы в их написании также создают трудности в выборе формы графического оформления. Для разрешения этих проблем важными задачами являются изучение и систематизация основных правил графического оформления заимствований в разноструктурных языках.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ узкоспециальной литературы в аспекте изучаемой проблемы. Материалом исследования послужили терминологические единицы, выбранные из специальных словарей, кроме того, в качестве источников использовались периодические издания (газеты и журналы), сайты и страницы блогеров.

Результаты исследований и их обсуждение. В научной и публицистической литературе (К. И. Чуковский, Е. А. Земская, Л. П. Крысин, И. А. Стернин и др.) уже неоднократно обращалось внимание на пополнение словарного состава русского языка англицизмами, жаргонной по своему происхождению лексикой, возрожденными старыми словами; расширение значений слов и т. д. В современных условиях пишущему на русском языке приходится полагаться на собственное языковое чутье, так как основной орфографический закон русского языка – Правила русской орфографии и пунктуации – отстал от реальной языковой ситуации. В результате в современной практике русского письма графическому оформлению иноязычных слов свойственна нестабильность. Она выражается в одновременном функционировании нескольких графических вариантов, причем сразу в двух азбуках: кириллице и латинице. Так, на сегодняшний день в русской речевой практике сложилось несколько форм графического освоения иностранных слов: 1) когда заимствование пишется только латиницей; 2) когда заимствованное слово оформляется латиницей и кириллицей, но первый способ преобладает; 3) когда оба варианта одинаково используются в написании; 4) когда слово уже русифицировалось и пишется всегда и везде только кириллицей [8], [13], [14].

При оформлении кириллицей мы также наблюдаем разночтения, например: кинематографический жанр *action* встречается в таких вариантах, как «экшен» (зафиксирован в «Русском орфографическом словаре» РАН под редакцией В. В. Лопатина) [10], «экшн» и «экшэн»; электронная почта *e-mail* – «имейл» или «мейл» в «Русском орфографическом словаре» РАН и «и-мейл» или «и-мэйл» в «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова [5], а на практике есть «эмэйл», «эмейл», «мэйл»; английское *fashion* давно уже нашло фиксированное отражение в прилагательном «фешенебельный», однако при использовании этого корня самостоятельно или в составе сложных слов также наблюдаются колебания *e/э* в первом случае и наличие/отсутствие *e* во втором: «фэшэн», «фэшн», «фэшн». Как видим, вариантность свойственна не только еще не регламентированным словарями участкам, но и тем, которые, казалось бы, регулируются. Например, по действующим правилам буква *э* может употребляться после твердого согласного лишь в словах «мэр», «сэр», «пэр» и производных от имен собственных, однако на практике наблюдается немало вариантов: например, уже отображающиеся в словарях «рэкэт» (*преступное вымогательство путем шантажа, угроз и насилия*) и «крэк» (*сильный наркотик*), не имеющее словарной фиксации «кэжуал» (*обиходный, повседневный стиль*) [12].

Разные способы графического оформления иностранного слова связаны с функционированием разных графических принципов (транслитерации и транскрипции): например, мобильное приложение *Viber* может передаваться и как «вибер», и как «вай-бер»,

а английское *fair* – как зафиксированное словарями «файер» или не имеющие словарного закрепления «фаэр» или «фаэр» [9].

Кроме вопросов, связанных с выбором гласных букв при графическом оформлении заимствования, могут быть сложности и с отражением долготы согласных. Вопрос, как правильно писать кофе *глясе* и *эспрессо*, несмотря на их уже устоявшуюся норму, все еще актуален для многих носителей русского языка: вариант «гляссе», который появился в результате транскрипции, не только наполняет собой Интернет, но и даже нашел отражение в «Словаре иностранных слов» Н. Г. Комлева [6].

Вопросы, определяющие выбор гласных и согласных букв, при графической фиксации заимствования решаются с помощью морфологического или этимологического принципа русской орфографии. Так, например, при выборе гласной *я/и*, а также количества согласных *с* в том же «глясе» достаточно вспомнить, что название кофе с мороженым происходит от французского *glace* – «ледяной, замороженный», после мягкого [л] звучит [а], что по русской традиции передается гласным *я*, тогда как корень *-глицсе-*, который встречается в словах «глиссандо», «глиссада» или «глиссер», происходит от французского *glisser* («скользить») и имеет совершенно иное значение.

Сложнее обстоит дело с раздельным, дефисным или слитным написанием слов, в которых встречаются заимствованные элементы. Такие написания основываются на лексико-морфологическом принципе русской орфографии. Напомним, что согласно правилам, основанным на упомянутом принципе, слитное написание предпочтительно, если элементы сложных слов не употребляются отдельно как самостоятельные слова (например, «спортмен»); дефисное – в случае, когда одна из частей может быть использована как самостоятельное слово («яхт-клуб», «арт-шоу»); раздельное рекомендуется, когда обе части являются самостоятельными единицами («кофе мокко», «сыр сулугуни»). Однако даже в этих, казалось бы, вполне объяснимых случаях встречаются сомнительные написания: «бизнесвумен» – ведь слово «бизнес» активно используется, «боди-арт» – обе части несамостоятельны. Здесь надо учитывать так называемый возраст исследуемого понятия: «ватер-поло» появилось в русском языке, как и «бизнесмен» с «бизнесвумен», ранее широкого распространения элементов «поло» и «бизнес» в качестве самостоятельных слов, именно поэтому их слитное написание поддерживается словарями [2], [4].

С целью изучения написания новейших заимствований в современном французском языке нами были проанализированы статьи из современных франкоязычных СМИ «Le Figaro» и «Le Monde»: 215 статей из «Le Figaro» и 228 – из «Le Monde» за 2016–2019 гг. (дата обращения: 05.03.2019). Эти издания в печатной и онлайн-версии имеют наибольшую аудиторию и являются наиболее часто цитируемыми СМИ Франции.

Так, в них в графическом оформлении *e-mail* встречаются различные варианты:

1. ... J' imagine aussi que vous envoyer un message sur votre *email* pro n'est pas très confortable ... ю (Le Monde. 01.03.2019. *Pour répondre à la presse, la FFR de Bernard Laporte choisit les tribunaux*).

2. Pourtant RuPaul avait créé de nombreuses controverses dans la communauté trans en utilisant des jeux de mots (intraduisibles en français, ainsi qu'en témoignent les sous-titres, en général piteux) comme « Shemail » (au lieu d'« *email* », apparenté au terme désormais décrié « Shemale ») (Le Monde. 22.02.2019. « *RuPaul's Drag Race: All Stars* »: *drag-queens et controverses*).

3. Il en a intégré les résultats dans le moteur de recherche HaveIbeenPwned, qu'il a créé: un site qui permet de savoir si une adresse *email* ou des mots de passe ont été compromis dans le cadre de piratages plus ou moins récents (Le Monde. 21.01.2019. *Des millions d'e-mails et de mots de passe piratés publiés sur Internet: que contiennent ces données?*).

4. Le Tribunal spécial pour le Liban pointe le rôle de Damas et du Hezbollah dans l'attentat perpétré contre l'ancien premier ministre libanais en 2005... . Le kamikaze du

14 février 2005 a laissé derrière lui un fragment d'*email*. Une dent, dont l'ADN compte parmi les dizaines de pièces à conviction (Le Monde. 11.09.2018. *Procès des assassins de Rafic Hariri: le procureur désigne la Syrie sans la nommer*).

В ходе нашего исследования были изучены 443 примера написания заимствования *e-mail* в текстах французских СМИ и выделено три группы его графического оформления: 1) *email* – 82 % (слитно); 2) *e-mails* – 11 % (через дефис); 3) *émail* – 7 % (слитно, с *accent aigu*). Представленные результаты демонстрируют, что авторы статей чаще используют слитное написание заимствования *e-mail* и без диакритических знаков.

Что касается названий мобильных приложений, таких как *Viber*, *WhatsApp*, *Telegram*, то их написание во французском языке не отличается от написания в английском языке:

1. ... Après *WhatsApp*, *Viber* et *iMessage*, Google s'apprête à lancer une messagerie chiffrée. ... Mais contrairement aux autres, elle ne le sera pas par défaut (Le Monde. 19.05.2016. *Google annonce une application de messagerie chiffrée, déjà critiquée*).

2. L'insolent succès de *Telegram* en Iran (Le Monde. 03.08.2019).

Определенные трудности вызывает написание производных от заимствованного слова *chat*. На франкоязычных сайтах и страницах блогеров можно встретить варианты *le chat* (*chatter*) и *le tchat* (*tchatter*). Толковый словарь французского языка Larousse предлагает оба: ... *chatter* ou *tchatter* (verbe intransitive, de l'anglais *to chat*, bavarder) [14]. В ходе изучения статей во французской периодической печати мы пришли к выводу, что в подавляющем большинстве в ней используется *le tchat* и его производные (*tchatter*) [15]:

1. Nos reporters Figaro Live sont en direct pour le 9e samedi de manifestation. Donnez votre avis dans le *tchat*. (Le Figaro. 12.01.2019. « *Gilets jaunes* » : *au cœur des manifestations à Bourges et Paris*).

2. Nés à la fin des années 1990, ces parents surconnectés ne se fient qu'à Internet. Et surtout pas à l'instinct ou à l'expérience. *Tchats* sur le reflux, blogs sur l'érythème fessier, appli sur le développement (Le Figaro. 03.02.2019. *Les parennials, ces parents conseillés par Google*).

На различных франкоязычных сайтах можно встретить и такие варианты написания: *chaat*, *le t'chat* (*entrer sur le t'chat*), *tchater* (вместо *tchatter*). Темпы внедрения английских терминов в повседневную жизнь французов нарастают с появлением новых моделей цифровой техники, созданием новых сайтов в Интернете и развитием социальных сетей [1]. *Smartphone*, *poke*, *cloud computing*, *smack* – эти и масса других новых терминов не имеют аналогов во французском языке. Различное графическое оформление новейших заимствований иллюстрирует процесс морфологической адаптации англоязычных заимствований в современном французском языке [11]. Заимствованные лексические единицы относят к грамматическому классу слов и наделяют их соответствующими грамматическими категориями. В английском языке не существует категории рода, поэтому слова, заимствованные из него, во французском языке наделяются данной грамматической категорией: *le look* (взгляд, внешность), *le jean* (джинсы), *les stock* (запас, ассортимент), *un dressing* (наряд, одежда), *le Net* (Интернет), *un smartphone* (смартфон), *le tchat* (чат) и т. д.

Резюме. К сожалению, неустановившаяся орфографическая норма многих иноязычных слов и особенно новейших заимствований имеет место и вызывает трудности у пишущих как на русском, так и на французском языке. Таким образом, для удачного решения возникающих вопросов рекомендуется пользоваться имеющимися правилами русской и французской орфографии, в трудных случаях прибегать к основным принципам русского и французского правописания и пользоваться академическими словарями. Сопоставление разных языков может помочь выявить те стороны языковой картины мира, которые при решении вопросов только одного языка бывает трудно уловить. Грамотным человеком считается не только тот, кто знает орфографию и не допускает ошибок при письме, но и тот, кто умеет пользоваться правилами, словарями и справочниками, способен объяснить напи-

сание слова. Периодическая корректировка правил закономерна и вполне естественна, так как отвечает потребностям развивающегося языка и практике его освещения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова А. Г., Гурьянова Т. Ю.* Гаплогические слова – слитки и композиты // Проблемы развития образования в социокультурном контексте: история, современность, перспективы : сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 199–204.
2. *Абрамова А. Г., Гурьянова Т. Ю.* К понятию «семантическое поле» и методам его изучения // Феномен глобализации и проблемы социокультурного многообразия в современном мире : сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2017. – С. 91–97.
3. *Абрамова А. Г., Гурьянова Т. Ю.* Текст как объект психолингвистики // Феномен глобализации и проблемы социокультурного многообразия в современном мире : сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2017. – С. 97–102.
4. *Абрамова А. Г., Гурьянова Т. Ю., Фадеева К. В.* О синтаксических связях в сравнительных конструкциях // Вестник Чувашского университета. – 2018. – № 2. – С. 176–186.
5. *Большой толковый словарь русского языка.* – СПб. : Норинт, 2001. – 1536 с.
6. *Комлев Н. Г.* Словарь иностранных слов. – М. : Эксмо-Пресс, 2000. – 1308 с.
7. *Кузнецова Е.* Тенденции изменений в современном русском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://chekist.ru/article/3978>.
8. *Правила русской орфографии и пунктуации : полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина.* – М. : Эксмо, 2009. – 480 с.
9. *Розенталь Д. Э.* Справочник по правописанию и литературной правке. – М. : Айрис-Пресс, 2012. – 368 с.
10. *Русский орфографический словарь : около 180 000 слов.* – М. : Азбуковник, 2004. – 960 с.
11. *Синицын А. В.* Функционирование англоязычных заимствований-неологизмов в медийном дискурсе французского языка. – М. : МГОУ, 2014. – 160 с.
12. *Справочно-информационный портал «Грамота.ру»* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gramota.ru>.
13. *Хабарова Д. Ю.* Графическое освоение новейших заимствований как редакторская проблема [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://studsell.com/view/36049/>.
14. *Dictionnaire français Larousse.* – URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>.
15. *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.* – Paris : Dictionnaires Le Robert, 1996. – 2551 p.

Статья поступила в редакцию 30.05.2019

REFERENCES

1. *Abramova A. G., Gur'yanova T. Yu.* Gaplologicheskie slova – slitki i kompozity // Problemy razvitiya obrazovaniya v sociokul'turnom kontekste: istoriya, sovremennost', perspektivy : sbornik materialov Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary, 2016. – S. 199–204.
2. *Abramova A. G., Gur'yanova T. Yu.* K ponyatiyu «semanticheskoe pole» i metodam ego izucheniya // Fenomen globalizacii i problemy sociokul'turnogo mnogoobraziya v sovremennom mire : sbornik materialov Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary, 2017. – S. 91–97.
3. *Abramova A. G., Gur'yanova T. Yu.* Tekst kak ob'ekt psiholingvistiki // Fenomen globalizacii i problemy sociokul'turnogo mnogoobraziya v sovremennom mire : sbornik materialov Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary, 2017. – S. 97–102.
4. *Abramova A. G., Gur'yanova T. Yu., Fadeeva K. V.* O sintaksicheskikh svyazyah v sravnitel'nykh konstrukciyah // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2018. – № 2. – S. 176–186.
5. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka.* – SPb. : Noriant, 2001. – 1536 s.
6. *Komlev N. G.* Slovar' inostrannyh slov. – M. : Eksmo-Press, 2000. – 1308 s.
7. *Kuznecova E.* Tendencii izmenenij v sovremennom russkom yazyke [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://chekist.ru/article/3978>.
8. *Pravila russkoj orfografii i punktuacii : polnyj akademicheskij spravochnik / pod red. V. V. Lopatina.* – M. : Eksmo, 2009. – 480 s.
9. *Rozental' D. E.* Spravochnik po pravopisaniju i literaturnoj pravke. – M. : Ajris-Press, 2012. – 368 s.
10. *Russkij orfograficheskij slovar' : okolo 180 000 slov.* – M. : Azbukovnik, 2004. – 960 s.
11. *Sinicyn A. V.* Funkcionirovanie angloyazychnyh zaimstvovaniy-neologizmov v medijnom diskurse francuzskogo yazyka. – M. : MGOU, 2014. – 160 s.

12. *Spravochno-informacionnyj* portal «Gramota.ru» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.gramota.ru>.

13. *Habarova D. Yu.* Graficheskoe osvoenie novejsih zaimstvovaniј kak redaktorskaya problema [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://studsell.com/view/36049/>.

14. *Dictionnaire* français Larousse. – URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>.

15. *Le nouveau petit Robert* : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. – Paris : Dictionnaires Le Robert, 1996. – 2551 p.

The article was contributed on May 30, 2019

Сведения об авторах

Ваганова Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Чебоксарского института (филиала) Московского политехнического университета, г. Чебоксары, Россия; e-mail: _vea@mail.ru

Фадеева Кристина Валериевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Чебоксарского института (филиала) Московского политехнического университета, г. Чебоксары, Россия; e-mail: cristinafadeeva@mail.ru

Гурьянова Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: vgurtat@yandex.ru

Author information

Vaganova, Elena Anatolyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Cheboksary Institute (branch) of Moscow Polytechnic University, Cheboksary, Russia; e-mail: _vea@mail.ru

Fadeeva, Kristina Valeryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Cheboksary Institute (branch) of Moscow Polytechnic University, Cheboksary, Russia; e-mail: cristinafadeeva@mail.ru

Guryanova, Tatyana Yuryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Theory of Translation, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: vgurtat@yandex.ru

Г. В. Ваку¹, А. Е. Зотов¹, С. Е. Степанова², Н. И. Комарова¹

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИГРЫ НА РОССИЙСКОМ ТЕЛЕВИДЕНИИ

¹Московский государственный гуманитарно-экономический университет,
г. Москва, Россия

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

Аннотация. В статье рассматриваются особенности интеллектуальной игры на телеэкранах России. На основе анализа особенностей оригинальной телеигры «Что? Где? Когда?»; «Кто хочет стать миллионером?», основанной на зарубежном формате, «Jeopardy!» («Рискуй!») и российской версии программы «Своя игра» выявлены сходства и различия, специфические особенности такого формата, как интеллектуальная игра, на российском телевидении.

Ключевые слова: интеллектуальная игра, жанр, ведущий, типология телепрограмм, российское телевидение, развлекательное телевидение.

G. V. Vakku¹, A. E. Zotov¹, S. E. Stepanova², N. I. Komarova¹

INTELLECTUAL GAMES ON RUSSIAN TELEVISION

¹Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia

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

Abstract. The article deals with the features of intellectual games of the Russian TV. Having analyzed the features of the TV games «What? Where? When?», «Who wants to be a millionaire?», «Jeopardy!» and the Russian «Own game», the authors identified the similarities and differences, specific features of the format of an intellectual game on the Russian television.

Keywords: intellectual game, genre, presenter, typology of TV programs, Russian television, entertainment television.

Актуальность исследуемой проблемы. Тема исследования носит актуальный характер, поскольку обладающие специфическими свойствами интеллектуальные игры прочно заняли место в сетке вещания российских телевизионных каналов. Несмотря на разнообразие материалов в области тележурналистики и теории игр, осмысление телевизионной игры носит обобщенный характер и пока еще не подвергнуто научному анализу. Поэтому мы поставили перед собой цель: выявить особенности интеллектуальной игры на российском телевидении.

Материал и методика исследований. Принципы системного, структурного и комплексного анализа послужили методологической основой исследования, объектом изучения являются интеллектуальные игры (эфирные записи) на телевидении России.

В ходе исследования были использованы следующие методы: наблюдение, анализ, синтез, сравнение, обобщение. Для изучения было выбрано более 100 программ формата интеллектуальной игры, которые выходили на различных российских телеканалах.

Результаты исследований и их обсуждение. Интеллектуальная игра – это такой вид игры, который основывается на применении ее участниками интеллекта и эрудиции. Участники игры могут соревноваться как друг с другом, так и с ведущим, компьютером или телезрителями.

Предшественниками игровых программ на ТВ были шоу на радио. В 1940–1950-х гг. игровые передачи в том же формате стали появляться и на телевидении. В США самыми распространенными программами были «Кто хочет стать обладателем 64 тысяч долларов?», «Двадцать одно», «Догто», «Рискуй!» [11].

К этому времени телевидение в Советском Союзе начинает приобретать близкий к нынешнему облик. На это повлияли: 1) жесткая государственная цензура; 2) слабое развитие массовой культуры; 3) общество, не готовое к восприятию развлекательных программ на телеэкране [17, с. 3].

В. С. Саппак в работе «Телевидение и мы. Четыре беседы» охарактеризовал первые российские развлекательные передачи как неусовершенствованные и не очень серьезные: то ли общеобразовательные, то ли развлекательные [8, с. 26].

Российское развлекательное телевидение прошло четыре этапа развития: 1) 1957–70 гг. – возникновение и становление; 2) 1970 г. – первая половина 1980-х гг. – жесткий контроль на ТВ со стороны государства; 3) 1985–91 гг. – переходный этап; 4) с 1991 г. и по настоящее время – поиск новых идей и тем.

Зарождение телеигр в СССР совпадает с освоением экранных средств выразительности. И. Г. Кацев заметил, что в эти годы внимание уделяется художественному оформлению программ. Первая развлекательная передача на советском телевидении «Вечер веселых вопросов» (автор – С. Муратов) вышла в 1957 г. За ее основу взята «Гадай, гадай, гадальщик» чехословацкого ТВ [2, с. 26], [4, с. 102].

Между тем зрители ждали на экране чего-то необычного, развлекательного. 4 сентября 1975 г. в 21:30 в эфире Первой программы Центрального телевидения СССР выходит пилотный выпуск семейной викторины «Что? Где? Когда?». Ее идейный вдохновитель – художник и режиссер В. Я. Ворошилов [6, с. 67], новаторские идеи которого воплотились в жизнь в ней, представительнице жанра интеллектуальной игры.

«Что? Где? Когда?» – это лучшая интеллектуальная передача Советского Союза до перестроечного периода. Ворошиловский формат завоевал популярность в зрительской среде и внес новые элементы в жанр телевизионной викторины [3, с. 31]. Ее особенностями стали командная составляющая, а также ориентированность на логическое, рациональное мышление участников [9].

В последующем она стала основой для создания новых игр на советском и российском телевидении. Например, ее адаптированными для молодежной аудитории вариантами были игра «Брэйн-ринг», вышедшая на экраны 18 мая 1990 г., а также проекты «Умники и умницы» (1992) и «Колесо истории» (1996) [15].

В конце 1980-х гг. СССР выбрал курс на социально-политические изменения общественной жизни. Реформы коснулись и телевизионной сетки вещания. На советском телевидении начинают появляться программы, по стилю и жанру схожие с ток-шоу [7], например, «Музыкальный ринг», «12 этаж», «Взгляд», над которыми работали журналисты В. Листьев, А. Любимов, Д. Захаров и др.

Можно утверждать, что игра характеризуется особенностью, которая отличает ее от других видов деятельности человека, способствует развитию умственных способностей участников и зрителей программы.

В начале 90-х гг. XX в. на Центральном телевидении стартовали показы совершенно новых телеигр, основанных на зарубежных телевизионных форматах: «Поле чудес» («Wheel of Fortune», США) и «Любовь с первого взгляда» («Love at first sight», Велико-

британия) [2, с. 45]. Очень скоро подобные программы становятся важными компонентами телевизионной сетки вещания.

«Кто хочет стать миллионером?», «Умники и умницы», «Сто к одному», «Своя игра» сегодня завоевали большую популярность.

За короткое время после распада СССР и образования Российской Федерации в телевизионной системе произошли изменения. Из средства агитации и пропаганды телевидение превратилось в прибыльную отрасль коммерции. Субъективными причинами этого стали неготовность государства регулировать зарождавшийся в стране новый медиабизнес, использование опыта зарубежных партнеров, применение медиатехнологий [13].

1990-е гг. характеризуются резким увеличением числа телевизионных игр: «Любовь с первого взгляда», «Угадай мелодию», «L-клуб», «Звездный час», «Устами младенца», «Своя игра», «Сто к одному», «Два роля» [15].

В эти годы развлекательное телевидение в России, лидером которого являлся Первый канал (в 1992–95 гг. – Останкино, в 1995–2002 гг. – ОРТ), находилось в процессе становления. Шел непрерывный поиск новых форм и жанров, одни и те же шоу нередко служили разным целям – информационным, социально-ориентирующим, развлекательным. При этом жанровая структура выпусков была слабо развитой [5].

В начале XXI в. в сетке вещания появляются викторины. Анализ показал, что данный формат был основным в 2002–2003 гг., а главный формат интеллектуальной игры из центральных каналов ушел во второстепенные. Больше всего тогда в них преобладал юмор.

На рубеже XX–XXI вв. высокий рейтинг прослеживался у трех игровых программ: «О, счастличик!» (НТВ), «Поле чудес» и «Умники и умницы» (ОРТ). В феврале 2001 г. телеигра «О, счастличик!», сменив название на первоначальное «Кто хочет стать миллионером?», начала выходить на канале ОРТ. Ведущим программы стал М. Галкин. Нужно отметить, что в 2001 г. телеканал «НТВ» продолжал транслировать игру «О, счастличик» в режиме повтора из фондов компании.

В результате анализа выявлено, что интеллектуальные игры нашли распространение в сетке вещания эфира многих телеканалов. Осенью 2001 г. НТВ запустил в эфир «Алчность» – совершенно новый формат игры (оригинальная версия – из Великобритании под названием «Greed») – и 16 сентября 2001 г. возобновил трансляцию «Своей игры», которая с 5 февраля по 29 декабря 2000 г. выходила на канале ТВ-6. ОРТ добавило в свой эфир телеигры «Слабое звено», «Русская рулетка», «Народ против»; ТВ-6 запустил «Обратный отсчет» с А. Болтенко и детское интеллектуальное шоу «Я знаю все!», спонсором которого стала компания «LG». Канал ТВЦ начал транслировать «Антимонию» – интерактивную игру с телезрителями в прямом эфире. 7 сентября 2002 г. на СТС появилась игра «Кресло» с актером и режиссером Ф. Бондарчуком, а 10 марта 2003 г. начала транслироваться программа для школьников «Самый умный» с Т. Канделаки [10]. Новые программы строились, исходя из соответствия успешному форматному решению.

С течением времени некоторые игровые форматы прекратили свое существование. 30 апреля 2002 г. была закрыта «Алчность», а 22 января того же года – «Обратный отсчет» и «Я знаю все!» [15]. «Русская рулетка» и «Слабое звено» недолгое время продолжали выходить в эфир днем по выходным, а вскоре перестали выходить совсем. Программа «Ставка» с канала «Россия» перешла в 2003 г. на ТВЦ под названием «Искушение», а затем прекратила свое существование. И, наконец, телеигра «Кресло» была закрыта 7 августа 2004 г. Викторина «Самый умный» стала располагаться в сетке вещания СТС в утреннем эфире – в 9:00. Успешный формат интеллектуальной игры на деньги был вытеснен на периферию новым – эстрадно-юмористическим шоу-концертом или тележурналом.

Юмористика обладает сатирическим акцентом в осмыслении окружающей действительности. При таком подходе особый интерес представляют телеигры, которые

остались в сетке вещания: «Кто хочет стать миллионером?» и «Поле чудес». В последней преобладали элементы развлекательности и эстрады. Ее ведущий Л. Якубович исполнял больше всего функции шоумена-конферансье, а не интеллектуала. Начиная с 11 сентября 2009 г. участники игры пробуют себя в музыкальных и танцевальных жанрах. Поражение не носит трагический характер и облегчается за счет вручения всем игрокам поощрительных и утешительных призов. Игра «Кто хочет стать миллионером?» объединилась с эстрадно-юмористическими программами через ведущего. Кроме того, образы ее ведущих М. Галкина и с 27 декабря 2008 г. Д. Диброва существенно изменились. Ведущие начали использовать в своей речи и манере поведения юмор, проявлять лояльность по отношению к участникам. Нами замечено, что «злодей» переквалифицировался в «подсказчика» [14]. Таким образом, эволюция развлекательного телевидения 2000-х гг. характеризуется сменой игровых программ юмористическими передачами. Основные признаки этого перехода: 1) место трагического начала телеигр занимает комическое решение юмористических программ; 2) зарождаются программы, реализующие новый принцип составления сетки вещания на телевидении; 3) увеличивается число программ-копий [16].

В 2010-х гг. в системе российского телевидения зародились новые форматы телеигр: «Кто хочет стать Максимом Галкиным?» (оригинальный формат в Германии – «5 gegen Jauch»), «Десять миллионов» («The Million Pound Drop», Великобритания) в эфире канала «Россия-1»; «Гений» («Mastermind», Великобритания) на телеканале «Культура»; «Куб» («The Cube», Великобритания) на Первом канале; «Побег» («Exit», Великобритания) на «России-2» [1]. Кроме этого, вновь продолжились трансляции ранее закрытых игровых программ, таких как «Брэйв-ринг» (2010 г. – «СТС», 2013 г. – «Звезда», 2018 г. – «НТВ»), «Угадай мелодию» («Первый канал», со 2 января 2013 г.).

Телеигры обладают народностью, доступностью, желанием каждого участника самосовершенствоваться и выиграть ценный приз [16]. В этом заключается их основная миссия в выполнении важной функции – культурно-просветительской.

Основываясь на типологии А. Азарскова [10], телеигры на российском экране можно классифицировать следующим образом:

- 1) интеллектуальные («Сокровище нации», «Один против всех», «Кто хочет стать миллионером?», «Своя игра» [12], «Русская рулетка», «Слабое звено»);
- 2) детские («Зов джунглей», «Звездный час», «Ступени», «Вопрос на засыпку»);
- 3) развлекательные телеигры-программы («Сто к одному», «Магия десяти», «Поле чудес», «Сделка», «Интуиция», «50 блондинок»);
- 4) музыкальные («Можешь? Спой!», «Два рояля», «Угадай мелодию»);
- 5) спортивные программы-телеигры («Счастливый рейс», «Большие гонки», «Стенка на стенку»);
- 6) приключения («Звонок», «Хрустальный лабиринт», «Форт Боярд») [14].

Своеобразная классификация получилась, когда за основу была взята типология основателя компьютерных версий телевизионных игр В. Хиля [13]:

- 1) с равноправностью сторон («Своя игра»);
- 2) с неравноправными сторонами («Кто хочет стать миллионером?»);
- 3) смешанный тип («Алчность», «Слабое звено» и др., где выделяется «Один против всех»);
- 4) одиночные и командные («Кто хочет стать миллионером?»);
- 5) командные («Брейв-Ринг», «Что? Где? Когда?»).

Следующая классификация В. Хиля – по признаку количества попыток сыграть: одноразовая, когда участник, за исключением особых случаев, не имеет права вступать в игру повторно; многократная – если может играть повторно.

По признаку «привязанность к эфиру» телеигры можно сгруппировать следующим образом: жестко прикрепленные только к одному эфиру, то есть с соблюдением принци-

па «1 эфир – 1 игра»: «Своя игра», «Поле чудес», «Самый умный»; свободные от разделения на эфиры: «Алчность», «Народ против»; «Кто хочет стать миллионером?» является промежуточным видом, за исключением специальных проектов со знаменитостями. В данном случае в каждый последующий эфир вступали 10 новых участников, а время для игрока в центре студии не ограничивалось [12].

Таким образом, телевизионные игры обладают непредсказуемостью результата, динамичностью, разнообразием схем розыгрыша (по разным правилам), наличием видео-, фото- и музыкальных вопросов.

Резюме. На основе изученного материала мы можем сделать следующие выводы:

1. Интеллектуальная телеигра способствует развитию умственных способностей ее участников и зрителей. В типологии российских телевизионных игр выделяются 6 категорий: интеллектуальные, развлекательные программы-телеигры, детские, музыкальные, спортивные и приключения. В классификации телеигр по равноправности сторон имеются 3 категории: с равноправными и неравноправными сторонами, смешанные; по количеству попыток сыграть – 2: одноразовые и многократные; по привязанности к эфиру – тоже 2: четко привязанные к нему и свободные от разделения на эфиры; по числу участников – 3: одиночные, командные и смешанные.

2. У российской телеигры «Что? Где? Когда?» можно отметить следующие специфические особенности программы: выход в прямом эфире на протяжении тридцати двух лет; отсутствие ведущего в кадре (за редким исключением); интерактивность – взаимодействие телезрителей со знатоками как в прямом эфире, так и вне его; элитарность – участие определенных, избранных людей – членов клуба знатоков, состав которого меняется достаточно редко; командность; квартальность выхода в эфир – весной, летом, осенью и зимой (4 серии игр в год); фактор случайности выбора вопроса; эволюционность и динамичность (постепенное формирование и изменение на протяжении времени) определенных правил игры, систем розыгрыша в сериях игр.

3. В программе «Кто хочет стать миллионером?», которая основана на зарубежном формате, можно выявить следующие отличительные черты: случайность выбора вопросов компьютером; наличие разных подсказок; возможность не играть игру до конца и забрать ранее заработанные деньги; редкий выигрыш главного приза.

4. Можно выделить основные признаки игры «Jeopardy!» («Рискуй!»): ответ в ней дается в форме вопроса; наличие музыкальных, фото- и видеовопросов; свободный порядок выбора вопросов; динамичность, непредсказуемость конечного результата; ограничение раундов по времени; периодическое проведение специальных турниров.

5. Основные характеристики «Своей игры»: свободный порядок выбора вопросов; динамичность, непредсказуемость конечного результата; наличие музыкальных, видео- и фотовопросов; разнообразие схем розыгрыша по определенным правилам; неограниченность возможности участия победившего однажды игрока.

6. К общим чертам, присущим российским интеллектуальным играм на телевидении, относятся наличие специальных правил; использование световых эффектов и музыкального материала; активный процесс коммуникации со зрителями и игроками; импровизация ведущих.

Таким образом, в данной статье были рассмотрены особенности интеллектуальных игр на российском телевидении. Они занимают особое место в программной сетке вещания, оказывают влияние на формирование у телезрителей определенного вкуса, выполняют просветительскую, информационную, развлекательную, рекреационную и интерактивную функции. Этот жанр появился в СССР в 1975 г., но и в настоящее время тележурналисты постоянно обращаются к нему в своей деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ваку Г. В.* Жанры Интернет-коммуникации: веб-сайт (на примере сайта ГТРК «Чувашия») // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 2(74), ч. 2. – С. 12–15.
2. *Вартанов А. С.* Телевизионная эстрада. – М. : Знание, 1982. – 56 с.
3. *Ворошилов В. Я.* Феномен игры. – М. : Советская Россия, 1982. – 76 с.
4. *Кацев И. Г.* История российского телевидения (1907–2000). – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 2004. – 168 с.
5. *Киселев А. Г.* Теория и практика массовой информации. – М. : КноРус, 2012. – 432 с.
6. *Минаев Б. Д.* Последняя загадка Ворошилова, т. е. кого мы любили. – М. : Эксмо, 2002. – 152 с.
7. *Муратов С. А.* ТВ – эволюция нетерпимости (История и конфликты этических представлений). – М. : Б. и., 2000. – 242 с.
8. *Сатпак В. С.* Телевидение и Мы. Четыре беседы. – М. : Искусство, 1988. – 104 с.
9. <http://chgk.tvigra.ru/letopis/?2015>.
10. <http://gameshows.ru>.
11. <http://j-archive.com>.
12. <http://svoya-igra.org/1994/>.
13. <http://textfighter.org/text8/26.php>.
14. <http://ur-quan1986.narod.ru/tv/ii1.htm>.
15. <https://www.youtube.com/channel/UCQplvk89-BwHGXXZeZSuWJg/videos>.
16. *Vartanova E. L.* Constructing Russian media system in the context of globalization // World of Media. Yearbook of Russian Media and Journalism Studies. – Moscow : MediaMir, 2013. – pp. 9–36.
17. *Yakovleva I. Y.* Телевизионная журналистика. – М. : Высшая школа, 2002. – 304 с.

Статья поступила в редакцию 09.07.19

REFERENCES

1. *Vakku G. V.* Zhanry Internet-kommunikacii: veb-sajt (na primere sajta GTRK «Chuvashiya») // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2012. – № 2(74), ch. 2. – S. 12–15.
2. *Vartanov A. S.* Televizionnaya estrada. – M. : Znanie, 1982. – 56 s.
3. *Voroshilov V. Ya.* Fenomen igry. – M. : Sovetskaya Rossiya, 1982. – 76 s.
4. *Kacev I. G.* Istoriya rossijskogo televideniya (1907–2000). – M. : Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2004. – 168 s.
5. *Kiselev A. G.* Teoriya i praktika massovoj informacii. – M. : KnoRus, 2012. – 432 s.
6. *Minaev B. D.* Poslednyaya zagadka Voroshilova, t. e. kogo my lyubili. – M. : Eksmo, 2002. – 152 s.
7. *Muratov S. A.* TV – evolyuciya neterpimosti (Istoriya i konflikty eticheskikh predstavlenij). – M. : B. i., 2000. – 242 s.
8. *Sappak V. S.* Televidenie i My. Chetyre besedy. – M. : Iskustvo, 1988. – 104 s.
9. <http://chgk.tvigra.ru/letopis/?2015>.
10. <http://gameshows.ru>.
11. <http://j-archive.com>.
12. <http://svoya-igra.org/1994/>.
13. <http://textfighter.org/text8/26.php>.
14. <http://ur-quan1986.narod.ru/tv/ii1.htm>.
15. <https://www.youtube.com/channel/UCQplvk89-BwHGXXZeZSuWJg/videos>.
16. *Vartanova E. L.* Constructing Russian media system in the context of globalization // World of Media. Yearbook of Russian Media and Journalism Studies. – Moscow : MediaMir, 2013. – pp. 9–36.
17. *Yakovleva I. Y.* Televizionnaya zhurnalistika. – M. : Vysshaya shkola, 2002. – 304 s.

The article was contributed on July 09, 2019

Сведения об авторах

Ваку Григорий Владиславович – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики Московского государственного гуманитарно-экономического университета, г. Москва, Россия; e-mail: vakku2006@rambler.ru

Зотов Алексей Евгеньевич – магистрант направления 42.04.02 Журналистика факультета социологии и журналистики Московского государственного гуманитарно-экономического университета, г. Москва, Россия; e-mail: mr.zotov1996@yandex.ru

Степанова Светлана Евгеньевна – кандидат философских наук, доцент кафедры экономики, управления и права Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: clers@mail.ru

Комарова Наталья Ивановна – кандидат социологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики Московского государственного гуманитарно-экономического университета, г. Москва, Россия; e-mail: screenclub@mail.ru

Author information

Vakku, Grigory Vladislavovich – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language, Literature and Journalism, Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia; e-mail: vakku2006@rambler.ru

Zotov, Aleksey Evgenyevich – Master's Degree Student, Program of Training 42.04.02 Journalism, Faculty of Sociology and Journalism, Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia; e-mail: mr.zotov1996@yandex.ru

Stepanova, Svetlana Evgenyevna – Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Economics, Management, and Law, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: clers@mail.ru

Komarova, Natalia Ivanovna – Candidate of Sociology, Associate Professor of the Department of Russian Language, Literature and Journalism, Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia; e-mail: screenclub@mail.ru

С. Н. Васильева

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КАК УНИКАЛЬНОЕ СВОЙСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

*Военный университет Министерства обороны Российской Федерации,
г. Москва, Россия*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопроса интерактивности как уникального свойства художественного текста. Особое внимание уделено описанию интерактивной природы художественного текста и речевой коммуникации, которая заключается в бинарном принципе их строения. Установлено, что художественный текст интерактивен генетически и функционально. Его сущностная интерактивность – в амбивалентности с позиций языка и речи, функциональная – в способности осуществлять координацию текстовой коммуникации писателя и читателя, которая существует во взаимодействии процессов текстопорождения и текстовосприятия.

Ключевые слова: *интерактивность, художественный текст, текстовая коммуникация, автор, читатель, текстопорождение, текстовосприятие.*

S. N. Vasilyeva

INTERACTIVITY AS UNIQUE FEATURE OF LITERARY TEXT

Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. The article considers interactivity as the unique feature of the literary text; pays special attention to the description of interactive nature of the literary text and speech communication which is the binary principle of their structures. The author has established that the literary text is genetically and functionally interactive. The essential interactivity of the literary text is its ambivalence from the standpoint of language and speech and the functional interactivity of the literary text is its ability to coordinate text communication between the writer and the reader of a literary work which is the interaction of the processes of text production and text perception.

Keywords: *interactivity, literary text, text communication, writer, reader, text production, text perception.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время художественный текст изучается как комплексное явление, которое представляет собой многоаспектный феномен неоднозначной природы и сложной организации. Невзирая на то, что художественный текст как объект изучения на протяжении достаточно длительного временного отрезка активно рассматривается рядом наук, его уникальность, как и прежде, вызывает неподдельный интерес исследователей, которые применяют различные подходы к его познанию и описанию, что, с одной стороны, подчас приводит к когнитивному диссонансу, с другой – дает возможность проанализировать и интегрировать все существующие в современной научной литературе направления и выработать комплексный подход к его осмыслению. Цель исследования – изложить понимание уникальности свойства интерактивности художественного текста и продемонстрировать проявление данной характеристики на фактическом материале.

Материал и методика исследований. Автором статьи были проведены всесторонний, тщательный сравнительно-сопоставительный анализ теоретического материала по рассматри-

ваемой теме и практическое исследование рассказов Э. Хемингуэя с позиций трактовки художественного текста как обязательного компонента взаимодействия автора и читателя в художественном коворкинге или общем коммуникативном пространстве художественного текста.

Результаты исследований и их обсуждение. В современной научной литературе о художественном тексте как объекте описываются разные подходы к его изучению, отличающиеся друг от друга целями и задачами, которые исследователи ставят и стремятся достичь, а также его особенностями, которые выносятся ими в качестве доминантного признака. Выделяют следующие основные подходы к изучению текста в общем и художественного текста в частности:

- лингвоцентрический (функционирование языковых единиц и категорий в конъюнктуре художественного пространства);
- текстоцентрический (текст как результат и продукт творческой деятельности);
- антропоцентрический (с позиций порождения и восприятия текста человеком);
- когнитивный (текст как сложный знак, посредством которого писатель отражает свои знания о действительности в виде картины мира, являющейся индивидуально-авторской по содержанию) [2, с. 15–25].

С нашей точки зрения, наиболее релевантным по причине неоднозначной сущности художественного текста является всесторонний подход к его изучению, который можно сформировать только при детальном рассмотрении всех его компонентов. Однако в рамках исследуемой проблемы, а именно интерактивности как феномена художественного текста, считаем необходимым сосредоточить внимание на психолингвистическом направлении, сформированном на основе теории речевой деятельности, с позиций антропологического подхода к его изучению по причине того, что достижения в данной области научной парадигмы являются чрезвычайно полезными для существующей и активно развивающейся практики прагмалингвистического анализа текста.

Речевую деятельность описывали еще в древности, например, основоположник риторики, древнегреческий философ Аристотель в IV в. до н. э. писал: «Речь слагается из трех элементов: из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается; оно-то и есть конечная цель всего (я разумею слушателя)» [1, с. 24]. Аристотель точно подметил трехкомпонентную структуру речевой деятельности, что нашло свое отражение в работах других ученых, которые изучали речевую, а впоследствии коммуникативную деятельность. Однако, по мнению Аристотеля, основной целью оратора было убедить слушающего в какой-либо мысли или побудить его к какому-либо действию, он рассматривал речевую деятельность как односторонний процесс воздействия говорящего на слушающего, хотя, рассуждая о способах убеждения, он интуитивно воспринимал речевую деятельность как процесс взаимодействия, на который влияют обстоятельства как языкового, так и неязыкового характера. Именно по этой причине один из трех видов убеждения, который выделял Аристотель, зависел от «того или иного настроения слушающего» [1, с. 19].

Одна из первых моделей речевой деятельности была разработана швейцарским лингвистом Ф. де Соссюром [15, с. 49–53]. Он представил акт речевого общения в форме однолинейной триады «говорящий – сигнал – слушающий», а характер взаимодействия между адресантом и адресатом описывал как факт передачи и приема сигнала, который представляет собой последовательность психического (словесные образы и понятия), физиологического (говорение, фонация и слушание) и физического (звуковые волны) процессов. Данная схема выглядит несколько упрощенно с позиций современного понимания сложной природы взаимосвязи между участниками коммуникации, что, несомненно, понимал и сам ученый, говоря о том, что его анализ «не претендует на полноту» [15, с. 50]. Однако, на наш взгляд, разработанная им схема речевой деятельности вполне удовлетворяет той первоначальной цели, которую ставил Ф. де Соссюр, а именно проиллюстрировать место языка как системы знаков в речевом общении говорящего и слушающего.

Речевая коммуникация как объект научного познания составила круг академических интересов большого количества российских и зарубежных исследователей (Л. Блумфилда, Ю. М. Лотмана, Э. П. Шубина, Н. Г. Комлева, Р. Г. Пиотровского, Дж. Л. Остина, Дж. Р. Серля, Т. А. ван Дейка), каждый из которых при решении поставленной задачи выделял ее тот или иной предмет или аспект в виде отдельного свойства или признака. Особого внимания заслуживают работы российского и американского лингвиста Р. Якобсона, который трактовал речевую коммуникацию с позиций языка как средства общения. Он считал, что принадлежность «к единому общему языковому коду» является условием, «благодаря которому собеседники наделены способностью понимать друг друга» [17, с. 312]. Его схема акта речевой коммуникации, как и у Ф. де Соссюра, состоит из трех элементов: «адресант – сообщение – адресат». Вместе с тем, ряд высказываний Р. Якобсона вызывают неподдельный интерес, поскольку они получили дальнейшее развитие в трудах других ученых, проводивших свои исследования в области речевой коммуникации и смежных с ней дисциплин.

Во-первых, Р. Якобсон полагал, что речевая коммуникация – сложное явление по причине того, что «в любом существующем языковом коде отсутствует жесткое единообразие» [17, с. 313] в структуре и объеме языкового кода отправителя и получателя речевого сообщения. Вследствие этого, при рассмотрении речевого сообщения и лежащего в его основе языкового кода необходимо учитывать ряд других факторов, таких как пространство, время и контекст, а также «и остальные виды сообщений, употребляемые в человеческом обществе», то есть прагматический компонент (прагмалингвистика) [17, с. 320]. Во-вторых, Р. Якобсон указывал на различие между устной и письменной формами речевой коммуникации, которое, с его точки зрения, заключается в «относительной автономности» письменного сообщения, когда адресат «может вернуться от последующих частей сообщения к предыдущим» [17, с. 329]. Иными словами, деятельность коммуникантов письменного речевого общения имеет ряд особенностей, которые необходимо изучать и учитывать в данном виде взаимодействия (лингвистика текста). В-третьих, Р. Якобсон считал, что «язык является средством не только интерперсональной, но и интраперсональной коммуникации» [17, с. 320]. Следовательно, данные психологии составляют важный аспект изучения речевой интеракции (психоллингвистика).

Психоллингвистический процесс порождения текста в целом и художественного в частности, суть которого «заключается в переходе от мысли к слову», исследован в научной литературе «достаточно глубоко и всестороннее» [2, с. 17], [8, с. 39] (Л. С. Выготский, А. С. Лурия, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, Т. В. Рябова (Ахутина), И. А. Зимняя, Г. Кларк, Ч. Осгуд), равно как и противоположный ему процесс его восприятия (Т. В. Дридзе, В. В. Красных, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. И. Новиков, Ю. А. Сорокин). В последние годы успешно развивается интегративный подход «к исследованию и объяснению особенностей и механизмов интеллектуальной жизни человека», поскольку только он, по нашему мнению, может «дать объяснение базовым процессам понимания текста «наивным» читателем, в принципе обеспечивающим саму возможность разгадки реципиентом текста того, что заложено в текст автором» [6, с. 94], [7, с. 33].

С позиций современной психоллингвистики, при изучении художественного текста когнитивная доминанта смещается к ее участникам, а именно к языковым личностям, поскольку как в авторском, так и в тексте читателя прежде всего проявляется «человек, владеющий системой данного языка» [8, с. 36–37]. Психоллингвистическое исследование художественного текста осуществляется в системно-деятельностном аспекте его коммуникантов. Деятельностная составляющая видна в процессе порождения и восприятия текста автором и читателем, и, как следствие, в тех функциях, которые он выполняет. Н. С. Болотнова справедливо отметила: «Благодаря текстовой деятельности передается информация, выражаются чувства, осуществляются контакты между людьми; происходит воздей-

ствии; описываются реалии окружающего мира, сознания и языка [5, с. 112]. Г. П. Щедровицкий считал деятельность основой существования текста, ибо «всякий текст вплетен во множество всяких деятельностей и существует как текст лишь благодаря тому, что он имеет определенные функции в этих деятельностях» [16, с. 204]. Системный компонент обусловлен языковым сознанием коммуникантов, которые являются носителями языка, или системы структурно-иерархического порядка.

Художественный текст является одним из компонентов общения письменного характера, которое включает автора, читателя и, по мнению Э. Бенвениста, «намерение первого определенным образом воздействовать на второго» [4, с. 279]. Эта мысль, на наш взгляд, не носит революционный характер в современной теории речевой коммуникации, но, как справедливо отмечает Е. В. Сидоров, ценность ее заключается в том, что она «является первым шагом в постижении» интерактивной природы данного процесса и, как следствие, художественного текста [12, с. 6]. Тесное взаимодействие участников речевой коммуникации обнаружил еще в XVI в. французский философ и писатель М. Монтень, который не без основания писал, что «произнесенные слова принадлежат наполовину говорящему, наполовину слушающему» [11], однако структура, механизмы и факторы коммуникации, влияющие на успех интеракции между коммуникантами, были описаны гораздо позднее, когда был накоплен достаточный теоретический и практический опыт в области лингвистики и психологии, что впоследствии объединило эти две эти области человека в единое целое.

В настоящее время понятие «интерактивность» используется чаще всего в отношении современных компьютерных и телевизионных технологий, «которые стирают границы пространства и времени и позволяют индивиду получать информационные потоки из множества различных источников и реагировать каким-либо действенным (конкретным, но не всегда однообразным) образом на них» [14, с. 206]. Интерактивность, по мнению Е. В. Сидорова, «предполагает бинарный принцип строения» [13, с. 13]. Художественный текст, обладая пространственной и временной автономностью, имеет уникальную бинарную, интерактивную, генетическую и, как следствие, функциональную сущности. Его природная интерактивность заключается в одновременной принадлежности и к языку, и речи. Функциональная интерактивность текста – следствие «сложного и многосторонне активного процесса речевого общения», где он, занимая центральное место, является и необходимым компонентом, и продуктом коммуникативной текстовой деятельности [3, с. 246]. Уточним, что под многосторонней активностью мы подразумеваем разнообразные действия участников коммуникации во взаимном процессе текстопорождения и текстовосприятия.

По нашему мнению, интерактивность как особое свойство художественного текста достаточно наглядно представлена в модели текстовой деятельности Л. Г. Бабенко и Ю. Г. Казарина, в которой текст, занимая ключевую позицию, осуществляет координацию взаимодействия между автором и читателем, о чем свидетельствуют стрелки взаимногообразного характера рисунка 1.

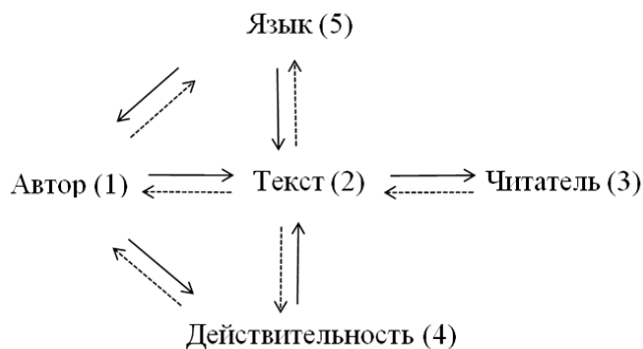


Рис. 1. Структура текстовой деятельности

Язык и действительность составляют необходимые компоненты взаимосвязи с читателем через текст, без которого реализация на практике всех элементов представленной схемы была бы просто невозможна.

Интеракция писателя и читателя в процессе коммуникации по текстопорождению и текстовсприятию заключается в следующем:

1. Автор порождает художественный текст, адресованный читателю:

1 → 2 → 3.

2. Писатель описывает предметы, людей, действия, факты, события, размышления, переживания из мира действительности через свое личное восприятие, создавая тем самым индивидуально-авторскую картину мира:

1 → 4 → 2.

3. Автор отбирает из системы языка те средства, с помощью которых он сможет полнее реализовать свой творческий замысел:

1 --→ 5 → 2.

4. Читатель под влиянием художественного текста прилагает определенные усилия с целью понять смысл, заложенный автором в литературном произведении:

3 --→ 2 --→ 1.

5. Читающий желает увидеть объективный мир с позиции пишущего, понять его творческий замысел:

3 --→ 2 --→ 4 --→ 1.

6. Читатель пытается осмыслить внешнюю сторону художественного текста, связанную с употреблением слов, грамматических структур и стилистических приемов:

3 --→ 2 --→ 5 → 1.

Создавая художественный текст, автор стремится, во-первых, передать в нем свое мировосприятие, во-вторых, сделать его идейно-смысловое и эмоциональное содержание доступным для понимания широких масс. С этой целью писатель из всех имеющихся в его арсенале средств языка выбирает те, которые, по его мнению, могут точнее, полнее, доступнее передать его концепцию существующего мира; он как бы ориентирует текст на адресата, делает его связующим звеном, которое координирует взаимодействие между участниками речевой коммуникации.

Так, американский писатель Э. Хемингуэй в своих произведениях использует различные языковые средства, из которых особое место занимает повтор – незатейливый, на первый взгляд, прием, который с легкостью замечает читатель и который требует огромного мастерства художника, его использующего. Некоторые из исследователей творческого наследия Э. Хемингуэя относят его повторы к естественным болезням роста, влиянию на него Г. Стайн, отсутствию мастерства начинающего автора. Например, И. А. Кашкин охарактеризовал повторы писателя как «настойчивые, навязчивые, знакомые» [9, с. 49, с. 62, с. 97], Н. Н. Кудряшова отозвалась о повторах раннего Хемингуэя как об «утомительно-назойливых» [10, с. 101]. Иными словами, повторы рассматриваются данными учеными как обременительная нагрузка к прозрачной прозе и как признак раннего периода.

Поэтому считаем необходимым отметить следующее:

1. Первое утверждение характерно лишь для некоторой группы повторов, которые можно условно назвать независимыми или ложными.

2. Вторая мысль не подтверждается текстуально, поскольку повторы всех видов, типов и функций в большей или меньшей степени встречаются как в ранних, так и в зрелых произведениях писателя.

Рассказ «Снега Килиманджаро» является ярким примером того, как искусно Э. Хемингуэй использует различные виды повторов для осуществления взаимодействия с читателем посредством художественного текста с интерактивным потенциалом. Причем, автор применяет повтор не только слов, предложений и синтаксических конструкций, но и образов.

Герой рассказа, писатель Гарри, находится в Африке, на сафари (в охотничьей экспедиции) с женой и слугами-африканцами. Лишенный медицинской помощи, он умирает от гангрены. Для того чтобы читатель осознал неизбежность смерти главного героя, автор обращается к трехвершинному повтору образа безобразных громадных птиц, возникающему каждый раз, когда Гарри думает о смерти. Э. Хемингуэй намеренно увеличивает количество сидящих на дереве птиц, с каждым новым повтором образа птиц их становится больше, они все ближе подбираются к герою, из чего читатель понимает, что тот находится на смертном одре:

... there were three of the big birds squatted obscenely, while in the sky a dozen more sailed, making quick-moving shadows as they passed [18, c. 272];

He looked over to where the huge, filthy birds sat, their naked heads sunk in the hunched feathers. A fourth planed down, to run quick-legged and then waddle slowly towards the others [18, c. 273–274];

The birds no longer waited on the ground. They were all perched heavily in a tree. There were many more of them [18, c. 280].

Мысль о скорой смерти главного героя получает свое дальнейшее развитие в повествовании, для чего автор употребляет пятивершинный повтор образа омерзительной гиены, которая, постепенно меняя животный вой на человеческий плач, тихими, мелкими шажками приближается к Гарри, и читатель все отчетливее осознает, что смерть неотвратимо подступает:

While it grew dark they drank ... and there was no longer enough light to shoot, a hyena crossed the open on his way around the hill [18, c. 286];

It came with a rush; not as a rush of water nor of wind; but of a sudden, evil-smelling emptiness and the odd thing was that the hyena slipped lightly along the edge of it [18, c. 286];

He heard the hyena make a noise just outside the range of the fire [18, c. 298];

Just then the hyena stopped whimpering in the night and started to make a strange, human, almost crying sound [18, c. 302];

Outside the tent the hyena made the same strange noise... [18, c. 302].

Для усиления эмоционального эффекта на читателя автор, наряду с многократным повторением ключевых слов *birds* и *hyena*, также прибегает к художественным деталям в описании характера их движения: *squatted obscenely; their naked heads sunk in the hunched feathers; perched heavily; slipped lightly; a strange, human, almost crying sound*.

Перед смертью Гарри подводит итоги своей жизни, в его сознании возникают различные ассоциативно связанные друг с другом эпизоды. Понять это читателю помогает используемый автором четырнадцативершинный повтор лексемы *snow*, который не только связывает прожитые моменты из жизни главного героя в единую картину, но и способствует проникновению читателя в смысл заглавия рассказа. Со снегом связаны воспоминания Гарри о молодости, мечты о будущем. Крушение юношеских надежд и творческих планов символически соединено с величием и недосыгаемостью заснеженных вершин горы Килиманджаро:

That was one of the things he had saved to write with, in the morning at breakfast, looking out the window and seeing snow on the mountains in Bulgaria and Nansen's Secretary asking the old man if it were snow and the old man looking at it and saying, No that's not snow. It's too early for snow... It's not snow and them all saying, It's not snow we were mistaken. But it was the snow all right and he sent them on into it when he evolved exchange of populations. And it was snow they tramped along in until they died that winter.

It was snow too that fell all Christmas week... and they slept on mattresses filled with beech leaves, the time the deserter came with his feet bloody in the snow...

In Schrunz, on Christmas day, the snow was so bright it hurt your eyes... and where they ran that great run down the glacier above the Madlener-haus, the snow as smooth to see as cake frosting...

They were snow-bound a week in the Madlener-haus that time... When there was no snow you gambled... [18, с. 276–278].

Герою произведения кажется, что жизнь прожита напрасно, что самого главного он не написал. С целью передачи этой мысли автор прибегает к сквозному повтору синтаксической конструкции *he would never*, что, несомненно, находит эмоциональный отклик в душе читателя:

So now he would never have a chance to finish it [18, с. 275];

Now he would never write the things that he had saved to write until he knew enough to write them well [18, с. 275];

But he would never do it, because each day of not writing, of comfort, of being that which he despised, dulled his ability and softened his will to work so that, finally, he did no work at all [18, с. 281].

Читатель сочувствует Гарри, и используемый автором дистанцированный повтор глагола *to destroy* усиливает эту реакцию:

He had destroyed his talent himself... He had destroyed his talent by not using it, by betrayals of himself... [18, с. 282];

You don't have to destroy me. Do you? ... I've been destroyed two or three times already. You wouldn't want to destroy me again, would you? [18, с. 285].

Писатель также использует повтор для того, чтобы дать читателю возможность понять, какие отношения связывают героев его рассказа. Так, дистанцированный повтор предложения *I love you* в речи жены Гарри позволяет сделать вывод о том, что между супругами существует настоящая сердечная привязанность:

Why, I loved you. That's not fair. I love you now. I'll always love you. Don't you love me? [18, с. 276];

I love you, really. You know I love you. I've never loved any one else the way I love you [18, с. 280].

Жена старается облегчить страдания Гарри, заботится о его здоровье, пытается внушить ему мысль о том, что скоро прилетит самолет, ему помогут, и все будет хорошо. Эмфатический эпифорический повтор *I can do* показывает читателю, насколько сильно ей хочется помочь своему мужу:

Please tell me what I can do. There must be something I can do [18, с. 273].

С этой же целью в ее речи автор трижды повторяет образ прилетающего самолета (*plane*) как символ надежды на спасение:

I think we might make it as easy as we can until the plane comes [18, с. 273];

Maybe the plane will come [18, с. 273];

The plane will be here tomorrow [18, с. 285].

Гарри понимает всю тщетность этой надежды, он устал бороться с жизнью. Данную мысль автор мастерски доносит до читателя простым эмфатическим повтором слова *tired*:

Ayee he was tired. Too tired [18, с. 295].

В предсмертном бреду герою представляется, что его друг Комптон прилетел на своем спортивном самолете, чтобы спасти его. Внезапно Гарри осознает, что они направляются не к населенным пунктам за помощью, а поворачивают к снежной вершине Килиманджаро. Образ горы, который автор вводит в повествование два раза (в эпиграфе и концовке), раскрывает перед читателем главную мысль рассказа. Трудно достигаемая гора, вершина которой всегда покрыта снегом, выступает как символ высоты и чистоты искусства, к которому стремится истинный художник и за предательство которого наступает расплата.

Резюме. Таким образом, проанализировав теоретический и практический материал по исследуемой проблеме с позиций системно-деятельностного подхода, мы пришли к выводу о том, что одним из уникальных свойств художественного текста является его интерактивность. Автор текста и читатель используют ее как канал для осуществления взаимной координации действий в процессе текстовой коммуникации, когда первый, тщательно отбирая имеющиеся в его распоряжении языковые ресурсы, стремится передать свои мысли и чувства об окружающем его мире, а последний – проникнуть во внешнюю и внутреннюю сторону художественного замысла, заложенного в литературном произведении. С этой целью американский писатель Э. Хемингуэй, наряду с другими языковыми средствами выражения коммуникативных намерений, часто применяет стилистический прием повтора, который умело им реализуется для создания индивидуальной авторской картины мира и который благодаря своей простоте способствует пониманию читателем всех идей и целей автора, скрытых в его творениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Античные риторика* : собрание текстов, статьи. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 352 с.
2. *Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В.* Лингвистический анализ художественного текста. – М. : Флинта, 2006. – 496 с.
3. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
4. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. – М. : Прогресс, 1974. – 446 с.
5. *Болотнова Н. С.* Филологический анализ текста : учебное пособие. – М. : Флинта, 2016. – 520 с.
6. *Залевская А. А.* Специфика интегративного подхода к пониманию текста // Языковое бытие человека и этноса : сборник статей. – М. ; Барнаул, 2003. – С. 93–101.
7. *Залевская А. А.* Языковое сознание: вопросы теории // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 30–34.
8. *Ивановская О. Г.* Педагогика текста и психолингвистика. – М. : ИНФРА-М, 2018. – 159 с.
9. *Кашкин И. А.* Эрнест Хемингуэй : критико-биографический очерк. – М. : Худож. лит-ра, 1966. – 356 с.
10. *Кудряшова Н. Н.* Комментарий к повести «The Old Man and the Sea». – М. : Лит-ра на иностранных языках, 1963. – 112 с.
11. *Монтень М.* Опыты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.100bestbooks.ru/>.
12. *Сидоров Е. В.* Общая теория речевой коммуникации : учебное пособие. – М. : Изд-во РГСУ, 2010. – 244 с.
13. *Сидоров Е. В.* Онтология дискурса. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 232 с.
14. *Сон Л. П.* К вопросу о внутренней и внешней интерактивности художественного текста (на материале произведения Г. Г. Маркеса «Полковнику никто не пишет») // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2011. – № 10(98). – С. 204–214.
15. *Соссюр Ф.* Труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 1977. – 695 с.
16. *Щедровицкий Г. П.* Как возможна «лингвистика текста»: две программы исследований // Лингвистика текста : материалы научной конференции : в 2 ч. Ч. 2. – М., 1974. – С. 197–205.
17. *Якобсон Р.* Избранные работы. – М. : Прогресс, 1985. – 460 с.
18. *Hemingway E.* Selected Stories. – М. : Прогресс, 1971. – 398 p.

Статья поступила в редакцию 16.07.2019

REFERENCES

1. *Antichnye ritoriki* : sobranie tekstov, stat'i. – M. : Izd-vo MGU, 1978. – 352 s.
2. *Babenko L. G., Kazarin Yu. V.* Lingvisticheskiy analiz hudozhestvennogo teksta. – M. : Flinta, 2006. – 496 s.
3. *Bahtin M. M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. – M. : Iskusstvo, 1979. – 424 s.
4. *Benvenist E.* Obshchaya lingvistika. – M. : Progress, 1974. – 446 s.
5. *Bolotnova N. S.* Filologicheskij analiz teksta : uchebnoe posobie. – M. : Flinta, 2016. – 520 s.
6. *Zalovskaya A. A.* Specifika integrativnogo podhoda k ponimaniyu teksta // Yazykovoe bytie cheloveka i etnosa : sbornik statej. – M. ; Barnaul, 2003. – S. 93–101.
7. *Zalovskaya A. A.* Yazykovoe soznanie: voprosy teorii // Voprosy psiholingvistiki. – 2003. – № 1. – S. 30–34.
8. *Ivanovskaya O. G.* Pedagogika teksta i psiholingvistika. – M. : INFRA-M, 2018. – 159 s.
9. *Kashkin I. A.* Ernest Heminguej : kritiko-biograficheskij ocherk. – M. : Hudozh. lit-ra, 1966. – 356 s.

10. *Kudryashova N. N.* Kommentarij k povesti «The Old Man and the Sea». – М. : Lit-ra na inostrannyh yazykah, 1963. – 112 s.
11. *Monten' M.* Opyty [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.100bestbooks.ru/>.
12. *Sidorov E. V.* Obshchaya teoriya rechevoj kommunikacii : uchebnoe posobie. – М. : Izd-vo RGSU, 2010. – 244 s.
13. *Sidorov E. V.* Ontologiya diskursa. – М. : LIBROKOM, 2009. – 232 s.
14. *Son L. P.* K voprosu o vnutrennej i vneshnej interaktivnosti hudozhestvennogo teksta (na materiale proizvedeniya G. G. Markesa «Polkovniku nikto ne pishet») // Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. – 2011. – № 10(98). – S. 204–214.
15. *Sossyur F.* Trudy po yazykoznaniju. – М. : Progress, 1977. – 695 s.
16. *Shchedrovickij G. P.* Kak vozmozhna «lingvistika teksta»: dve programmy issledovanij // Lingvistika teksta : materialy nauchnoj konferencii : v 2 ch. Ch. 2. – М., 1974. – S. 197–205.
17. *Yakobson R.* Izbrannye raboty. – М. : Progress, 1985. – 460 s.
18. *Hemingway E.* Selected Stories. – М. : Progress, 1971. – 398 p.

The article was contributed on July 16, 2019

Сведения об авторе

Васильева Светлана Николаевна – преподаватель кафедры иностранных языков Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия; e-mail: v_svetius@mail.ru

Author information

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

В. В. Геворкян¹, А. О. Федоров², Э. В. Фомин¹, Л. В. Чернова¹

ПЕРИФЕРИЙНЫЕ ЖАНРЫ ЧУВАШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: РАДИОПЬЕСА

¹*Чувашский государственный институт культуры и искусств,
г. Чебоксары, Россия*

²*Московский государственный гуманитарно-экономический университет,
г. Москва, Россия*

Аннотация. Статья посвящена изучению радиопьесы как жанровой разновидности чувашской литературы. Ее специфика описывается на материале радиопьесы Е. Н. Лисиной «Çăкăр чĕлли» («Кусок хлеба»). По сути радиопьеса является промежуточным (техническим) звеном между эпическим произведением и радиопостановкой, что находит выражение в ее поэтическом и композиционном решении. В целом художественная выразительность рассматриваемого жанра осознается лишь опосредованно в режиссерской интерпретации. В тексте радиопьесы Е. Н. Лисиной удачно сочетаются ее художественная и техническая составляющие.

Ключевые слова: чувашская литература, периферийные жанры, инсценировка, радиопьеса, радиодрама.

V. V. Gevorkyan¹, A. O. Fedorov², E. V. Fomin¹, L. V. Chernova¹

PERIPHERAL GENRES OF CHUVASH LITERATURE: RADIO PLAY

¹*Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia*

²*Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia*

Abstract. The article is devoted to the study of radio plays as a genre variety of the Chuvash literature. The authors describe its specificity on the material of E. Lisina's radio play «A Piece of Bread». In essence, the radio play is an intermediate (technical) link between the epic work and the radio show, which is reflected in its poetic and compositional solution. In general, the artistic expressiveness of the play can be perceived only indirectly in the director's interpretation. In the radio play of E. Lisina they found a successful combination of artistic and technical components.

Keywords: Chuvash literature, peripheral genres, dramatization, radio play, radio drama.

Актуальность исследуемой проблемы. Статья продолжает цикл изысканий, посвященных редким жанрам чувашской литературы [1], [3], [4]. Их научное изучение позволит создать полновесную теорию и фундаментальную историю чувашской словесной культуры. На данный момент тексты, написанные в редких жанрах, чувашским литературоведением не исследуются, а иногда само их существование специалистами необоснованно подвергается сомнению. Главная причина такого подхода, видимо, кроется во вторичном характере самих текстов – в обыденном восприятии вторичное значит не столь качественное. Осознание производности обычно становится непреодолимым препятствием для публикации инсценировок.

Радиопьеса – редкий жанр чувашской литературы. Радиоискусство Чувашии располагает малым количеством спектаклей, созданных на основе такого рода произведений. Они были реализованы редактором художественного вещания Чувашского радио П. К. Андреевым в 90-х гг. XX в. и имели большой успех у слушателей. Сами тексты не публиковались.

Радиопьесу не стоит путать с обычной пьесой. Они являют разные жанры с разным языковым наполнением и композиционными особенностями (о специфике радиопьесы см. [2], [5]). В практике чувашского радиовещания сложилась традиция облекать в радиоформу обычные спектакли.

Цель данной статьи – установление путей трансформации оригинального эпического произведения под требования радиопостановки, предполагающей, как следствие, введение лингвопоэтического плана.

Материал и методика исследований. Анализируется радиопьеса Е. Н. Лисиной «Ўаќар чёлли» («Кусок хлеба») [10], в основу инсценировки которой положен одноименный рассказ [9, с. 32–44], ставший событием в истории чувашской культуры [15, с. 6–7]. Это тот самый редкий случай, когда автору достаточно написать одно произведение и тем самым войти в историю литературы. В 1991 г. он стал победителем конкурса радиостанции «Deutsche Welle» («Немецкая волна»), получив гран-при. В 1992 г. в ФРГ вышла книга «Ein Stück Brot» («Кусок хлеба») [16], в которую были включены лучшие конкурсные работы. В знак признания книга была названа так же, как и рассказ Е. Н. Лисиной.

«Кусок хлеба» написан на основе реальных событий, произошедших с автором в период после Великой Отечественной войны. Текст создан на чувашском языке и переведен на русский язык самим автором, и уже на этапе перевода произведение претерпело заметные изменения [12, с. 13–14], [13]. Как часто бывает в творчестве Е. Н. Лисиной, оригинальные и переводные тексты взаимодополняют друг друга и начинают существовать в двуединстве.

Целостное изучение творчества писателя – оригинальных произведений и их переводов на другие языки, осуществленных самим автором с привнесением новых деталей и смыслов, – является интересной и перспективной проблемой в чувашском литературоведении.

В данной статье сравниваются исходный эпический и производный драматический материал произведения и на этой основе изучаются авторские новации в радиопьесе. В итоге вычерчивается новая структурная и языковая ткань произведения, сочетание которых и создает специфичные особенности жанра. Применяется герменевтический подход к тексту.

Отметим, что в литературоведческой науке радиопьеса становится объектом исследований нечасто, учеными прежде всего изучается национальное своеобразие самого жанра во взаимосвязи с историей становления [6], [8], [14], а рассмотрение его существенных параметров только начинается [7], [11].

Результаты исследований и их обсуждение. Чувашское литературоведение еще не готово оценить творчество Е. Н. Лисиной по достоинству [15, с. 6]. Литературное наследие писательницы смело, неповторимо, пугающе откровенно. Ее проза основана на реальных событиях, и это обстоятельство усиливает трагическое восприятие творчества мастера.

Произведения Е. Н. Лисиной внутренне интертекстуальны: они имеют свойство собираться в романы. Эта особенность была замечена М. Ньюдалем при составлении шведского сборника ее прозы «Sångar från nedre Tjuvasjien» («Песня низовых чувашей») [17]. Вот Еля ведет Лизук в больницу («Кусок хлеба»), главная героиня влюблена в Мишу, приехавшего в чувашскую деревню в эвакуацию из Белоруссии («Холодное утро»), во время учебы в районной школе ей помогают татары, благодарные за спасение их родственника («Брат Садри, или я не хочу, чтобы Фатима плакала»), в страшных мучениях умирает мать («Предзимье») и дальше – этапы ее взрослой жизни: переводы священных книг («Исповедь переводчика»), поиски солдата на Кавказе («Чеченский дневник»).

Рассказ «Кусок хлеба» – наиболее известное произведение писательницы. По сути, чувашское название «Ўаќар чёлли» должно переводиться на русский язык как «Ломоть хлеба». Однако автор переводу придает более трагичный смысл – кусок меньше ломтя.

По настоянию немецких коллег Е. Н. Лисина написала на основе рассказа радиопьесу, которая была успешно озвучена радиостанцией «Немецкая волна». Это был первый опыт писательницы в области драматургии, что сказалось на качественных параметрах радиопьесы, сочетающей высокую художественность с подробным режиссерским видением будущего спектакля (как правило, в современной драматургии технические подробности, жесты и мимика персонажей в самой пьесе уже не указываются, а всецело отдаются под аудиовизуальное решение режиссера и актеров). Инсценирование рассказа явно проявилось в трансформации композиции (1), организации ремарочной структуры текста (2), его диалоговой ткани (3) и системе образов (4).

(1) *Трансформация композиции.* В рассказе «Кусок хлеба» одна сюжетная линия. Девятилетняя Еля должна сводить в больницу сестру на получение инвалидности: «Говорят, в этом году инвалидам разрешат косить жнивье... Ведь без коровы мы пропадем». Мать сама не может, ей нужно идти на колхозное поле. Еля соглашается идти в неизвестные дальние края после того, как та предлагает ей зайти в районную столовую за хлебом. «Хлеб?! Дальняя дорога больше не пугает меня... Ради хлеба я готова пойти хоть на край света». Но комиссия дает сестре лишь третью группу: «...от этой бумаги вам никакой помощи». В ожидании, когда врачи закончат работу, сестры идут в столовую. Мечта Ели – как сказка: никуда не торопясь, медленно-медленно, долго-долго есть хлеб. Но вдруг в окно она замечает врача, уходящего из больницы: «Куда он идет?.. Потом ведь его не найдешь!.. Лизук, ты сиди тут, смотри, без меня суп не ешь. И хлеб не трогай!» Врач обещает пересмотреть инвалидность. По возвращении Еля видит, что Лизук сидит перед закрытой столовой, хлеба нет: «Сказали, что закрывают, и я вышла сразу же после тебя. А хлеб-то не наш, он остался на столе...»

Еля избивает сестру до крови – «ту, которая потеряла хлеб».

На закате девочки возвращаются домой. Еле снится волшебный сон: «Вот мама ставит хлеб в печь... Хлеб у нас не караваем, а отдельными ломтями. Я улыбаюсь. От этой улыбки растаивает всякая боль и наступает блаженство. Не выдерживая его, глаза мои наполняются слезами. Я – самая счастливая девочка на свете. Я жду, когда выпечется кусок хлеба...»

В чувашском оригинале особо выделяется вводная часть. В ней рассказчица сообщает о том, что она живет в городском общежитии и у нее не поднимается рука выбрасывать оставшийся хлеб: «Дни, когда мне удавалось поесть хлеба, остались вехами в моем детстве».

Радиопьеса включает в себя развитую вторую сюжетную линию: очередь за хлебом, в которой погибает растоптанная толпой девочка.

Существенная часть пьесы развивается в дороге. Необходимость показа того, как сестры долго добирались в районный центр в восьми километрах от деревни, требует некоего звукового выражения. Эту функцию прежде всего выполняет история с сарычем, которая в свою очередь развивает тему боговерия. В рассказе дорога проявляется в описании палящего солнца; дерева, показавшегося девочкам родным; просьба Лизук посидеть и отдохнуть через каждые десять-пятнадцать шагов; спасительной воды в овраге, а вера сводится лишь к междометийному обращению к Богу: «Боженька, боженька! – думаю. – Где же эта больница? Куда нам идти? И вернемся ли мы до вечера?»

Завершается пьеса афористичным заключением: «Если бы на свете радость и горе разделялись поровну, моя страна давно бы жила в благоденствии». Эта мысль новая для данной истории, ее нет в рассказе. Она обусловлена второй сюжетной линией, обрамляющей радиопьесу.

(2) *Ремарочная структура текста.* Автор совмещает пьесу с режиссерским сценарием, и ремарки носят кадрированный характер, например: а) Кто-то открывает оконные шторы. В комнату врывается завывание вьюги. Дрожат оконные стекла; б) Перед лавкой собрался народ. Придерживая обеими руками шапку на голове, сгибаясь от ветра, в эту

сторону бежит девочка; в) Кто-то включает приемник, ищет нужную волну, выбирает оглушительную музыку; г) Громкую музыку убавляют. Порывы ветра усиливаются; д) Слышны то порывы ветра, то танцевальная музыка.

Ремарки Е. Н. Лисиной сохраняют следы художественности (б), но в целом выступают в качестве технических императивов (а, в, г, д) актерам и режиссеру. Они предельно конкретны и легко достижимы техническими средствами.

При всем этом выразительность ремарок в условиях радиоспектакля не всегда осязаема. Например, не представляется возможным аудиальными средствами передать картину, описанную в примере б.

Техничность проявляется в подаче ремарок в настоящем времени, в лаконичной форме, требующей оформления каждого состояния простым предложением или нагромождением их.

Ремарки, описывающие шумы, чрезмерно подробны, их назначение – создавать звуковые декорации: «Девочки садятся за стол. Мать наливает им по чашке молока. Еля свою порцию выпивает очень быстро и пустую чашку ставит на стол. Лизук пьет медленно, тяжело дышит». В свою очередь ремарки, передающие внутренние переживания персонажей, предельно лаконичны:

ЕЛЯ (*радостно*). Это знакомый старьевщик! Знакомый старьевщик!

ЛИЗУК (*тихо, про себя*). Он собирает тряпье, он собирает шкуры...

(3) *Диалоговая ткань рассказа* в радиопьесе многосложна. Во-первых, она складывается из диалогов главной сюжетной линии, уже прописанных в самом рассказе (табл. 1):

Таблица 1

Диалоги главной сюжетной линии

В рассказе	В радиопьесе
– Что с ним? – спрашиваю я соседку. – Эх, дочка, война... Смотри, молодой, а седой весь... – А что с твоей ногой? – допытываю я. – Косили допоздна, вот в темноте и поранилась. – Это хорошо. Вам запросто дадут инвалидность. А вот у моей сестры и ноги, и руки целы, только голова кружится	ЕЛЯ (<i>пожилой женщине, тихо</i>). А что с ним? ПОЖИЛАЯ ЖЕНЩИНА (<i>тихо</i>). Ах, доченька, рана войны... Ведь совсем молодой, а волосы совершенно седые... ЕЛЯ. А что с твоей ногой? ПОЖИЛАЯ ЖЕНЩИНА. Косили допоздна, вот в темноте и поранилась. ЕЛЯ. Хорошо. Вам запросто дадут инвалидность. А вот у моей сестры и руки, и ноги целы, только голова кружится

Во-вторых, диалоговая структура радиопьесы заметно расширяется за счет переосмысления авторских слов исходного текста в качестве прямой речи (табл. 2):

Таблица 2

Диалоговая структура

В рассказе	В радиопьесе
Раньше Лизук была совершенно нормальной, но уже год, как с ней что-то случилось: все путает, а временами вообще ничего не понимает. И в деревне теперь прозвали ее «дурочкой Лизук»	ЕЛЯ. А что сказать врачам? МАТЬ. Скажи так: раньше Лизук была совершенно нормальной, но уже год, как с ней что-то случилось: все путает, а временами вообще ничего не понимает
Мы слезаем с воза около столовой	СТАРЬЕВЩИК. Да, доехали. Больница – вон тот длинный белый дом. (<i>Старьевщик останавливает лошадь: «Тр-р!»</i>) Подождите, помогу спуститься. (<i>Спускается с подводы, помогает Лизук. Беспокоясь.</i>) Как же вы потом до дома доберетесь?

Вот мама ставит хлеб в печь. Хлеб у нас не караваем, а отдельными ломтями	МАТЬ (<i>учит, как печется хлеб</i>). А теперь хлеб ставим в печь. ЕЛЯ. А почему наш хлеб не караваем, а отдельными ломтями? МАТЬ. Нам и ломтя хватает, поэтому ставлю ломтями. ЕЛЯ (<i>хлопая в ладоши</i>). И каждому – ломоть хлеба! И каждому – ломоть хлеба!
---	--

Диалогизация повествования может происходить через образ рассказчицы. Включение ее в состав действующих лиц позволяет существенные места произведения, выраженные в виде внутреннего монолога, оформить в радиопьесе как прямую речь (табл. 3):

Таблица 3

Диалогизация повествования

В рассказе	В радиопьесе
Хлеб?! Дальняя дорога больше не пугает меня. Мамины слова проникли в самый затаенный уголок моего сердца. Иногда, во время страды, в нашем колхозе раздавали по целому ломтю хлеба, и я его пробовала. Но я, девятилетняя, родившаяся в год войны, не помню, чтобы моя мама когда-нибудь пекла его. Ради хлеба я готова пойти хоть на край света	РАССКАЗЧИЦА. Хлеб?!. Мамины слова проникли в самый затаенный уголок моего сердца. Иногда, во время страды, в нашем колхозе давали по целому ломтю хлеба, и я его пробовала. Но я, девятилетняя, родившаяся в год войны, не помню, чтобы моя мама когда-нибудь пекла хлеб. Ради хлеба я готова идти хоть на край света

В-третьих, радиопьеса пополняется репликами и диалогами второй сюжетной линии. На фоне шумов и многоголосья безликой толпы особым смыслом выделяется разговор старухи и девочки двенадцати лет. Вводимые в историю новые микротемы (например, сарыча, нашедшего воду на радость всему живому) также облачаются в диалоговую форму и выражаются в виде разговора между главными героями.

В целом именно на диалоги ложится основной акцент в создании поэтического звучания радиопьесы. При этом перед автором стояла задача совместить в них художественность и разговорность. Внимание приковывают прием повторения фраз, а также чрезмерная подробность диалогов. Если первое можно объяснить авторским решением, то последнее следует связать с требованием жанра: в радиопьесе повествование создается исключительно с помощью вербальных и звуковых средств.

(4) Система образов. Рассказ – это история повзрослевшей Ели, и в нем одна главная героиня – она сама, выступающая в двух ипостасях: рассказчицы и девочки.

Случившаяся с ней много лет назад история повествуется от первого лица. В радиопьесе рассказчица и Еля представлены отдельно; первая устанавливает экспозицию и выступает связующим звеном между двумя сюжетными линиями, неявно сообщает в финале о том, что стало с персонажами в дальнейшем.

Лизук в рассказе молчалива, ее образ создается описаниями автора. В радиопьесе этот образ вычерчивается через диалоги, но говорит она, больная, иначе, нежели обычные люди, придавая истории новые смыслы.

Во второй сюжетной линии значительна роль голосов (детей; стоящих в очереди, среди которых особо выделяются старуха, мужчина средних лет и девочка, напоминающая своим голосом Лизук). Они даже включаются автором в состав персонажей, но по сути сводятся к звуковой декорации.

Резюме. Радиопьеса – сложный и редкий жанр чувашской литературы. Он обусловлен существованием такого средства массовой информации, как радио, и по большому счету представляет инсценировку, ориентированную на техническое воплощение.

Существует малое количество радиопьес, в основном они созданы творческими работниками Чувашского радио еще в 90-х гг. XX в. и так и не стали достоянием литературы. Исключение составляет лишь радиопьеса Е. Н. Лисиной «Сăкăр чĕлли» («Кусок хлеба»), удачно сочетающая выразительность эпоса и режиссерское видение драмы. Инсценировка соответствует внутренней сути радиопьес как технических текстов и при этом удачно выделяется своим художественным звучанием.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артемьев Ю. М., Геворкян В. В., Фомин Э. В., Чернова Л. В.* Периферийные жанры чувашской литературы: либретто балетной постановки // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 3(99). – С. 20–25.
2. *Гааг Н. А.* Радиодраматургия: основные принципы и законы создания программ // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2010. – № 2. – С. 161–167.
3. *Геворкян В. В., Панина Н. Т., Фомин Э. В., Чернова Л. В., Семенова Г. Н.* Периферийные жанры чувашской литературы: киноповесть // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 4(100). – С. 19–25.
4. *Геворкян В. В., Чернова Л. В., Фомин Э. В.* Периферийные жанры чувашской литературы: либретто оперы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 3(99). – С. 50–55.
5. *Гуревич П. С.* Радиопьеса [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://litena.ru/literaturovedenie/item/f00/s00/e0000440/index.shtml>.
6. *Ковалева П. И.* Жанры радиодраматургии: национальная специфика // Жанры в историко-литературном процессе : сборник научных статей. – СПб., 2013. – С. 156–163.
7. *Ковалева П. И.* Специфика драматического текста в радиопьесе (на примере произведения А. Мишарина «Пять разговоров с сыном») // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2011. – № 22. – С. 103–107.
8. *Ковалева П. И.* Типологические характеристики радиодраматургии (к проблеме сопоставления американского и советского феномена радиопьесы) // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2014. – № 2, т. 1. – С. 102–109.
9. *Лисина Е. Н.* Сăкăр чĕлли. – Шупашкар : Чăваш кĕнеке издательстви, 1994. – 429 с.
10. *Лисина Е. Н.* Сăкăр чĕлли // Тăван Атăл. – 2017. – № 11. – С. 26–41.
11. *Садовская П. И.* Средства и приемы интерпретации художественного произведения в рамках феномена радиодраматургии // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7, ч. 1. – С. 60–63.
12. *Такач М.* Несколько заметок о творчестве чувашской писательницы Евы Лисиной // Ашмаринские чтения : сборник статей. – Чебоксары, 2016. – С. 13–15.
13. *Фомин Э. В.* Чувашская литература в авторском переводе на русский язык // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход : материалы III Международной научно-практической конференции. – Симферополь, 2019. – С. 409–413.
14. *Шиляева А. А.* Научно-популярные радиопьесы в виде книг («Клуб знаменитых капитанов» 1948–1997 гг.) // Медиа в современном мире : сборник материалов Международного научного форума. – СПб., 2019. – С. 282–283.
15. *Яковлев Ю. В.* Ева Лисина: пултару тĕнчи. – Шупашкар : Чăваш патшалăх гуманитарнă аслăлăхĕсен институтĕ, 2012. – 74 с.
16. *Ein Stück Brot : Alltag und Geschichte in Rußland und der Ukraine.* – Münster : Daedalus Verlag, 1992. – 243 S.
17. *Lisina E.* Sångar från nedre Tjuvasjen. – Stockholm : Ariel förlag, 2017. – 315 s.

Статья поступила в редакцию 03.06.2019

REFERENCES

1. *Artem'ev Yu. M., Gevorkyan V. V., Fomin E. V., Chernova L. V.* Periferijnye zhanry chuvashskoj literatury: libretto baletnoj postanovki // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 3(99). – S. 20–25.
2. *Gaag N. A.* Radiodramaturgiya: osnovnye principy i zakony sozdaniya programm // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. – 2010. – № 2. – S. 161–167.
3. *Gevorkyan V. V., Panina N. T., Fomin E. V., Chernova L. V., Semenova G. N.* Periferijnye zhanry chuvashskoj literatury: kinopovesť // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 4(100). – S. 19–25.

4. *Gevorkyan V. V., Chernova L. V., Fomin E. V.* Periferijnye zhanry chuvashskoj literatury: libretto opery // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 3(99). – S. 50–55.
5. *Gurevich P. S.* Radiop'esa [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://litena.ru/literaturovedenie/item/f00/s00/e0000440/index.shtml>.
6. *Kovaleva P. I.* Zhanry radiodramaturgii: nacional'naya specifika // Zhanry v istoriko-literaturnom processe : sbornik nauchnyh statej. – SPb., 2013. – S. 156–163.
7. *Kovaleva P. I.* Specifika dramatičeskogo teksta v radiop'ese (na primere proizvedeniya A. Misharina «Pyat' razgovorov s synom») // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika. – 2011. – № 22. – S. 103–107.
8. *Kovaleva P. I.* Tipologičeskie harakteristiki radiodramaturgii (k probleme sopostavleniya amerikanskogo i sovet'skogo fenomena radiop'esy) // Vestnik Leningrad'skogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina. – 2014. – № 2, t. 1. – S. 102–109.
9. *Lisina E. N.* Čäkär chëlli. – Shupashkar : Chävash këneke izdatel'stvi, 1994. – 429 s.
10. *Lisina E. N.* Čäkär chëlli // Tävan Atäl. – 2017. – № 11. – S. 26–41.
11. *Sadovskaya P. I.* Sredstva i priemy interpretacii hudozhestvennogo proizvedeniya v ramkah fenomena radiodramaturgii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2009. – № 7, ch. 1. – S. 60–63.
12. *Takach M.* Neskol'ko zametok o tvorčestve chuvashskoj pisatel'nicy Evy Lisinoj // Ashmarinskie čhteniya : sbornik statej. – Cheboksary, 2016. – S. 13–15.
13. *Fomin E. V.* Chuvashskaya literatura v avtorskom perevode na russkij yazyk // Perevodčeskij diskurs: mezhdisciplinarnyj podhod : materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii. – Simferopol', 2019. – S. 409–413.
14. *Shilyaeva A. A.* Nauchno-populyarnye radiop'esy v vide knig («Klub znamenityh kapitanov» 1948–1997 gg.) // Media v sovremennom mire : sbornik materialov Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. – SPb., 2019. – S. 282–283.
15. *Yakovlev Yu. V.* Eva Lisina: pultaru tënchi. – Shupashkar : Chävash patshaläh gumanitari äslälähësen institučë, 2012. – 74 s.
16. *Ein Stück Brot* : Alltag und Geschichte in Rußland und der Ukraine. – Münster : Daedalus Verlag, 1992. – 243 S.
17. *Lisina E.* Sångner från nedre Tjuvasjien. – Stockholm : Ariel förlag, 2017. – 315 s.

The article was contributed on June 3, 2019

Сведения об авторах

Геворкян Валентина Владимировна – доцент кафедры вокального искусства Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары, Россия; e-mail: gevorkyan56@inbox.ru

Федоров Андрей Олегович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры редакционно-издательских технологий Московского государственного гуманитарно-экономического университета, г. Москва, Россия; e-mail: aofedorov@gmail.com

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

Чернова Лия Васильевна – доцент кафедры актерского мастерства и режиссуры Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары, Россия; e-mail: liya_chernova@mail.ru

Author information

Gevorkyan, Valentina Vladimirovna – Associate Professor of the Department of Vocal Arts, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia; e-mail: gevorkyan56@inbox.ru

Fedorov, Andrey Olegovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Publishing Technologies, Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia; e-mail: aofedorov@gmail.com

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

Chernova, Liya Vasilyevna – Associate Professor of the Department of Actorial Art and Directing, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia; e-mail: liya_chernova@mail.ru

А. П. Данилов, А. А. Данилов, М. Г. Данилова, А. М. Эшкерат

ЖУРНАЛИСТ, ПЕДАГОГ, МАСТЕР ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА И ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ИСТОРИИ ЖУРНАЛИСТИКИ К. К. ПЕТРОВ

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье подробно изучены жизнь и деятельность известного чувашского журналиста, писателя-романиста, педагога, исследователя дореволюционной чувашской журналистики, кандидата филологических наук, члена Союза журналистов СССР, Союза писателей СССР, заслуженного работника культуры Чувашской Республики, лауреата республиканских журналистских премий им. С. В. Эльгера и Н. В. Никольского К. К. Петрова. Особое внимание уделено его биографии, журналистской деятельности в различных СМИ Республики Татарстан, преподавательской деятельности на факультетах журналистики Казанского университета и Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, научным исследованиям, посвященным первой чувашской газете «Хыпар» и его первому редактору профессору Н. В. Никольскому, публикациям в периодических изданиях Чувашской Республики по истории чувашской журналистики. Дана краткая характеристика изданных во время работы в Чувашском государственном университете учебных пособий «Возникновение чувашской журналистики», «История чувашской журналистики», «Жанры чувашской журналистики», дающих представление об основных этапах ее развития. Прослеживается история создания романа-хроники «Таэр», являющегося весомым вкладом в сокровищницу историко-документальных произведений чувашской литературы, и неизданного романа «Жизнь и смерть» о чувашском поэте М. Сеспеле. В статье приводятся не использованные ранее материалы и воспоминания К. К. Петрова. Рассмотрен также роман о прославленном сыне чувашского народа, космонавте А. Г. Николаеве «Голубая звезда» на чувашском языке и в переводе на русский. К. К. Петров является автором художественно-документальных книг, учебных пособий по истории российской и региональной журналистики, исследователем биографии и творческого наследия известного чувашского общественного деятеля Н. В. Никольского. Художественные произведения, созданные К. К. Петровым, вносят большой вклад в современную чувашскую литературу, а их автор признается мастером слова высокого класса.

Ключевые слова: *история, региональная журналистика, наука, К. К. Петров.*

A. P. Danilov, A. A. Danilov, M. G. Danilova, A. M. Eshkerat

K. PETROV AS JOURNALIST, TEACHER, WRITER AND RESEARCHER OF THE HISTORY OF JOURNALISM

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article examines in detail the life and works of K. Petrov, the famous Chuvash journalist, novelist writer, teacher, researcher of the pre-revolutionary Chuvash journalism, Candidate of Philology, Member of the USSR Union of Journalists, the USSR Union of Writers, Honored Worker of Culture of the Chuvash Republic, Laureate of S. Elger and N. Nikolsky Republican Journalistic Awards. The authors pay special attention to his journalistic work in various media of the Republic of Tatarstan, teaching at the faculties of Journalism of Kazan University and I. Ulyanov Chuvash State University, research activity on the first Chuvash newspaper «Khypar» and its first editor, Professor N. Nikolsky. The article gives a brief description of such of his works as «Genesis of Chuvash Journalism», «History of Chuvash Journalism», «Genres of Chuvash Journalism»; provides the history of the novel-chronicle «Taer» which is a significant contribution to the treasury of historical and documentary works of the Chuvash literature, and «Life and Death» (never published) on the Chuvash poet M. Sespel. The article contains the materials

and memories (never released before) by K. Petrov. The paper also considers the novel «Blue Star» (both in Chuvash and Russian) about the renowned Chuvash astronaut A. Nikolaev. K. Petrov is the author of documentary books, textbooks on the history of national and regional journalism, researcher of the biography and creative heritage of the famous Chuvash public figure N. Nikolsky. The works of art created by K. Petrov are a great contribution to the modern Chuvash literature, and K. Petrov is a top-class writer.

Keywords: *history, regional journalism, science, K. Petrov.*

Актуальность исследуемой проблемы. Традиции региональной журналистики, опыт прежних поколений всегда востребованы, они используются в подготовке современных журналистов. Цель данной статьи – проанализировать творческий путь К. К. Петрова, его труды по истории чувашской журналистики и художественные произведения.

Материал и методика исследований. Методологической основой для данной статьи послужили принципы историзма, системности и целостного изучения, позволяющие раскрыть общие закономерности исторических, общественно-политических взглядов и мировоззренческих представлений видного чувашского журналиста, педагога, мастера художественного слова и исследователя истории журналистики К. К. Петрова. В работе использовался междисциплинарный подход на стыке исторической науки и журналистики.

Результаты исследований и их обсуждение. 1 апреля 2019 года исполнилось 95 лет со дня рождения К. К. Петрова (01.04.1924 – 02.11.2007) – известного журналиста, прозаика, публициста, педагога, кандидата филологических наук (1968), члена Союза журналистов СССР (1957), Союза писателей СССР (1976), заслуженного работника культуры Чувашской Республики (1997), лауреата республиканской журналистской премии им. С. В. Эльгера (1990), Н. В. Никольского (2004).

К. К. Петров оставил нам большое творческое наследие: как исследователь он одним из первых начал и провел углубленное изучение истории чувашской журналистики; как педагог в течение 31 года передавал свой богатый опыт будущим журналистам; как прозаик-романист подарил чувашскому народу произведения о его прославленных сынах: космонавте А. Г. Николаеве; ученом, общественном деятеле и редакторе первой чувашской газеты «Хыпар» Н. В. Никольском; поэтах М. Сеспеле, Т. Таэре и др.; как журналист-публицист – множество публикаций на разные жанры. Путь писателя К. К. Петрова начался с рассказа «Лина» (1959) и завершился романом о жизни и творчестве чувашского поэта М. Сеспеля «Пурна́спа вилём» («Жизнь и смерть») [10, с. 34].

Будущий мастер слова родился 1 апреля 1924 г. в деревне Чувашское Пимурзино Буинского района Республики Татарстан в семье колхозника К. П. и А. П. Петровых, в которой было шестеро детей. Его отец учился в Симбирской чувашской школе, правда, из-за трудного материального положения не закончил ее. По тем временам он был грамотным человеком и хотел дать образование своим детям. Родительский дом К. К. Петров навещал часто: и когда работал корреспондентом, и когда трудился в Казанском университете, и когда переехал в г. Чебоксары. Особенно любил он возвращаться туда ежегодно в Петров день. По его воспоминаниям, здесь ему удавалось писать самые лучшие страницы своих произведений.

В тринадцать лет К. К. Петров стал автором статьи о поэте-революционере Т. Таэре, родственнике по линии матери, составленной по рассказам своего отца, которая была опубликована в газете «Пионер сасси». Это был стартовый момент творческой деятельности будущего журналиста. Вдохновившись первой публикацией в республиканском СМИ, он начал писать стихи для школьной стенной газеты, которые также были напечатаны и в республиканских периодических изданиях «Хатёр пул», «Силсунат». Именно тогда К. К. Петров захотел стать журналистом, а потом, уже будучи аксакалом пера, говорил: «Прежде всего я – журналист. Все остальное: преподаватель, ученый, писатель – пришло потом...»

В четырнадцать лет К. К. Петров поступил в Симбирское чувашское педагогическое училище. Здесь у него появляется другая мечта – стать летчиком. Он начал ходить в городской аэроклуб, но из-за плохого зрения эта мечта была невыполнима.

В училище он познакомился с М. и Я. Ухсай, которые сыграли определенную роль в его творчестве; слушал лекции Я. Ухсай по чувашскому языку и литературе, поэт заметил и развил литературные способности молодого студента. В г. Ульяновске К. К. Петров писал свои первые рассказы, участвовал в редактировании рукописного альманаха будущих учителей. Я. Ухсай посоветовал ему продолжить исследование жизни и творчества Т. Таэра и написать что-то серьезное. Поэтому тот усердно стал собирать материал о поэте-революционере: проехал по тем местам, где бывал Т. Таэр, побывал на Урале, Кавказе, Донбассе. До этого в учебнике родной литературы не было ни портрета, ни биографии поэта. В фонде управления жандармерии и Казанском архиве К. К. Петров нашел фотографии, рукописи, переводы на чувашский язык революционных песен, отдельные письма, план будущей поэмы. Используя весь этот материал, в 1967 г. он издал книгу «Тайяр Тимкки поэт-революционер», а в 1976 г. – роман-хронику «Таэр». В благодарность Я. Ухсай он подарил ему экземпляр своей книги с надписью.

В Симбирском чувашском педагогическом училище произошла другая удивительная встреча: студенту К. К. Петрову посчастливилось познакомиться с любимой женщиной М. Сеспеля, с которой была связана основная часть личной жизни поэта, – А. П. Червяковой, работавшей тогда в библиотеке училища. Она рассказывала о М. Сеспеле, читала его стихи, после нескольких встреч показала К. К. Петрову исповедальные письма поэта к ней, которые сорок лет бережно хранила. Тогда юноша еще не понимал важность этого события, этих писем. Эти 50 любовных посланий позднее легли в основу созданного им образа М. Сеспеля. К. К. Петров навещал А. П. Червякову и после войны. Каждый раз они говорили о поэте, договорились передать его письма в архив, о чем К. К. Петров немедленно сообщил П. Хузангаю. Но некоторые из них А. П. Червякова оставила у себя, а в последнюю встречу дала К. К. Петрову их прочитать и рассказала о светлой их с М. Сеспелем любви.

В 1946–1949 гг., работая специальным корреспондентом газеты «Хёрлэ ялав», К. К. Петров жил некоторое время в Тетюшах, бывал в деревнях, собирал информацию о М. Сеспеле, встречался с людьми, которые хорошо знали героя его будущего романа. Так, он встретился с другом поэта П. Бекшанским, учителем Н. В. Никольским, матерью А. Н. Петровой, братом Г. Кузьминым, коллегой П. Слесаревым, с которым поэт работал в судебной-следственной комиссии г. Тетюши. Почти 60 лет К. К. Петров исследовал наследие М. Сеспеля. В архивах Тетюш, Казани, Симбирска, Буинска нашел много документов: периода работы поэта председателем Ревтрибунала Чувашии и др.

В 1976–1996 гг. К. К. Петрова пишет книгу о М. Сеспеле. Материалы, информация, полученная от А. П. Червяковой, помогли ему создать роман «Пурнăспа вилĕм» к 100-летию со дня рождения чувашского поэта, где по-новому раскрывается жизнь М. Сеспеля в родной деревне, Тетюшах и Чебоксарах. Он показывает его не только как пламенного поэта, но и как замечательного юриста, государственного деятеля и просто любящего человека. Такого значительного сочинения о М. Сеспеле еще не было.

Трудовую деятельность К. К. Петров начал в семнадцать лет. После окончания Ульяновского чувашского педагогического училища в 1941 г. его назначили заведующим Чирикеевской начальной школы Майнского района Ульяновской области. В эти годы он продолжил и творческую деятельность: писал в районную газету, выпускал три стенгазеты (в школе, правлении колхоза, сельском совете), организовал драмкружок.

В сентябре 1942 г. К. К. Петрова призывают в армию, где он служил до 1950 г. Здесь он знакомится с редактором газеты «Снайпер», поэтом И. Тукташом, который предлагает ему сотрудничество с газетой, и рядовой К. К. Петров становится корреспон-

дентом дивизионной газеты. Во время войны он также работал на железной дороге «Казань – Ленинград» рабочим, нормировщиком, начальником отдела кадров. В этот период он активно сотрудничал с газетой «Локомотив» управления Казанской железной дороги.

После войны К. К. Петров оказался перед выбором: остаться работать на железной дороге (обещали однокомнатную квартиру в общежитии), продолжить педагогическую деятельность или заняться творчеством. Он выбрал третий путь – работу журналиста-газетчика. С декабря 1946 по 1963 г. К. К. Петров был сотрудником редакции республиканской (Татарской АССР) чувашской газеты «Хёрлэ ялав» («Красное знамя»), которая с 1960 г. выходит под названием «Ленин ялавё» («Знамя Ленина»). По работе он изъездил вдоль и поперек весь юго-восток Татарии. Постоянные встречи с простыми людьми помогли ему создать целую галерею героев колхозной деревни. Те, с кем ему приходилось знакомиться, позднее стали прототипами героев его романов «Борьба» и «Новая жизнь». Пять лет К. К. Петров работал ответственным секретарем указанной газеты. К этому времени он приобрел большой опыт и стал известным публицистом. Его аналитические корреспонденции, проблемные статьи, рецензии, комментарии, фельетоны, памфлеты часто публиковались в газетах «Правда», «Красная Татария», «Кызыл Татарстан», «Комсомолец Татарии», «Чăваш коммуни», а также в сатирических журналах «Чаян» и «Крокодил» под псевдонимом Сухалли.

Казанский период работы К. К. Петрова в качестве специального корреспондента республиканской газеты «Хёрлэ ялав» знаменателен тем, что судьба преподнесла ему встречу с основателем и редактором первой чувашской дореволюционной газеты «Хыпар», опальным профессором-богословом Н. В. Никольским, с которым он подружился и часто встречался. Эта дружба привела К. К. Петрова к углубленному исследованию истории чувашской журналистики. Профессор давал ему советы по подготовке материалов для газеты, чтобы делать его более читабельным. Особенно часто они беседовали о зарождении первой чувашской газеты «Хыпар» [8, с. 37]. Таким образом, будущий молодой ученый получил от своего наставника уроки о методах научного исследования. Н. В. Никольский говорил: «Ты должен знать все это. А вдруг ты станешь ученым». Он подарил молодому журналисту свои статьи, опубликованные в «Хыпаре» в 1906–1907 гг. К. К. Петров 15 лет дружил с Н. В. Никольским. Они жили в г. Казани в соседних домах. Молодой журналист записывал все советы своего учителя, их набралось на несколько томов [7, с. 9].

В сентябре 1954 г. вышла в свет газета «Коммунар», редактором и организатором которой стал К. К. Петров. В 1958 г. он учился на отделении журналистики Высшей партийной школы (Москва). В 1963 г., после закрытия газеты «Хёрлэ ялав», он начал работать в журнале «Коммунист Татарии». В том же году его пригласили на работу на только что открывшуюся кафедру журналистики Казанского университета. «История чувашской журналистики – невспаханная целина, тебе придется открывать эту целину», – говорил ему профессор И. Г. Пехтелев, хорошо знавший Н. В. Никольского. В Казанском университете К. К. Петров трудился 21 год в должности старшего преподавателя и доцента кафедры журналистики: читал лекции по теории и практике газетного дела, информационным жанрам, проблематике журналистских выступлений, технике макетирования газеты, организации работы редакции. Параллельно вел исследовательскую деятельность по теме «Зарождение и становление газеты „Хыпар” в 1906–1907 гг.». Первая его статья на указанную тему под названием «„Хыпар” – первая чувашская газета» напечатана в 1964 г. в журнале «Коммунист Татарии» на русском и татарском языках. В том же году в изданиях Казани и Чебоксар появились другие его научные статьи. Когда К. К. Петров проанализировал все номера газеты «Хыпар», изучил множество архивных документов, фонд книг и рукописей Н. В. Никольского, то стал еще больше уважать своего друга-ученого, на основании этого анализа одна за другой публиковались его научные статьи [9, с. 25].

Диссертацию на соискание ученой степени кандидата филологических наук на тему «Возникновение и развитие чувашской журналистики» К. К. Петров успешно защитил в 1983 г. Работа выделяется новизной и смелостью постановки проблем. В ней восстановлены многие незаслуженно забытые имена, оказавшие большое влияние на развитие чувашской журналистики в дореволюционный период в целом и самобытной публицистики в частности; дана научно обоснованная оценка их деятельности и творческого наследия; определена объективная роль этих личностей в истории общественной и культурно-политической жизни чувашей; подробно описана деятельность отдельных редакторов. К. К. Петрову удалось показать яркую картину мужественного труда первых чувашских публицистов, раскрыть значение их творчества, проследить историю газеты «Хыпар», ее эволюцию. Им исследовано не только содержание, но и методы работы редакции, формы ее публицистических выступлений, профессионально и грамотно описано зарождение газетных жанров в чувашской журналистике [6, с. 62].

К. К. Петров активно участвовал в жизни писательской организации Татарии и Казанского университета, являлся секретарем чувашской секции Союза писателей ТАССР. В 1984–1990 гг. он работал доцентом кафедры чувашской литературы, затем – кафедры журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова [4, с. 83], [2, с. 94], читал лекции по истории региональной журналистики, продолжал исследование истории газеты «Хыпар», в 1983 г. в Чебоксарах издал учебное пособие «Возникновение чувашской журналистики». В издательстве Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова в 1987 г. вышла в свет его книга «История чувашской журналистики», а в 1990 г. – «Чăваш журналистикинчи жанрсем» [1, с. 202], [5, с. 75]. К 90-летию своей любимой газеты «Хыпар» К. К. Петров опубликовал 20 статей в газетах и журналах Чувашской Республики и за ее пределами, в 1996 г. – книгу о Н. В. Никольском «„Хыпар“ никĕслевĕ» [3, с. 243].

К. К. Петров является одним из известных исследователей Поволжья, автором прозы о жизни деревни, любви и быте молодежи, судьбах людей, моральных ценностях. Романы, созданные писателем с таким большим жизненным багажом и творческим опытом, обогащают современную чувашскую литературу. Умение строить композицию, создавать образы мужественных людей, удивительная наблюдательность, язык девятисельцев, ставший литературным для всего чувашского народа, свидетельствуют о рождении смелого мастера слова высокого класса. Он создал такие произведения, как «Лина» (1959), «Сĕкленĕ» («Подъем», 1961), «Юратупа наркăмăш» («Любовь и яд», 1972, 1984, 1990, 1994), «Айăплисем» («Винные», 1995), «Сенкер ăлтăр» («Голубая звезда») – роман-биографию о космонавте А. Г. Николаеве на русском (1999) и чувашском (1991) языках, «Таэр» – роман, вошедший в сокровищницу историко-документальных творений чувашской литературы.

Резюме. Таким образом, К. К. Петров внес значительный вклад в изучение истории чувашской журналистики, в том числе создания и эволюции первой чувашской газеты «Хыпар», жизни и деятельности ее основателя и первого редактора профессора Н. В. Никольского и других редакторов. Им восстановлены многие преданные забвению имена, оказавшие большое влияние на развитие чувашской журналистики в дореволюционный период. Учебные пособия о ее жанрах являются серьезным подспорьем для изучения теории региональной журналистики. Как прозаик-романист, он подарил чувашскому народу произведения о его прославленных сынах: космонавте А. Г. Николаеве, ученом, общественном деятеле и редакторе первой чувашской газеты «Хыпар» Н. В. Никольском, поэтах М. Сеспеле, Т. Таэре и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилов А. А. Оценка эффективности деятельности интернет-СМИ Чувашии // Визуальная коммуникация в социокультурной динамике : сборник статей Международной научно-практической конференции. – Казань, 2015. – С. 201–207.
2. Данилов А. А. Эволюция средств информационных технологий в контексте трансформации условий социокультурного бытия малых народов России // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 4. – С. 94–98.
3. Данилов А. А., Данилов А. П., Данилова М. Г. Медiateкст веб-формата в современной новостной журналистике Чувашии // Ашмаринские чтения : сборник трудов X Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 242–244.
4. Данилов А. А., Данилов А. П., Данилова М. Г., Мытников А. Н. «Новые медиа» и массмедиа в Чувашии: стратегии взаимодействия // Мультимедийная журналистика Евразии–2015: медиатизация социально-культурного пространства и медиакратия в условиях новой медиареальности Востока и Запада : сборник материалов и научных статей IX Международной научно-практической конференции. – Казань, 2016. – С. 80–85.
5. Данилов А. П., Данилов А. А. История становления и развития журналистского образования в Чувашском государственном университете имени И. Н. Ульянова // Вестник Чувашского университета. – 2017. – № 2. – С. 71–81.
6. Данилова М. Г., Данилов А. А., Эшкерат А. М. История региональной журналистики в лицах: журналист-фронтвик, редактор, общественный деятель и исследователь М. И. Иванов // Вестник Чувашского университета. – 2018. – № 2. – С. 62–69.
7. Дмитриев В. Д., Леонтьев А. П., Матвеев Г. Б. Н. В. Никольский – ученый, просветитель, общественный деятель. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2011. – 303 с.
8. Леонтьев А. П. Н. В. Никольский – родоначальник чувашскоязычных СМИ // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 1. – С. 37–40.
9. Матросов И. М., Леонтьев А. П. Первая чувашская газета «Хыпар». 1906–2006. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2006. – 365 с.
10. Петров К. К. Жизнь и смерть // Тăван Атăл. – 2000. – № 3. – С. 34–63.

Статья поступила в редакцию 30.04.2019

REFERENCES

1. Danilov A. A. Ocenka effektivnosti deyatelnosti internet-SMI Chuvashii // Vizual'naya kommunikaciya v sociokul'turnoj dinamike : sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Kazan', 2015. – S. 201–207.
2. Danilov A. A. Evolyuciya sredstv informacionnyh tekhnologij v kontekste transformacii uslovij sociokul'turnogo bytiya malyh narodov Rossii // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2012. – № 4. – S. 94–98.
3. Danilov A. A., Danilov A. P., Danilova M. G. Mediatekst veb-formata v sovremennoj novostnoj zhurnalistike Chuvashii // Ashmarinskie chteniya : sbornik trudov X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Cheboksary, 2016. – S. 242–244.
4. Danilov A. A., Danilov A. P., Danilova M. G., Mytnikov A. N. «Novye media» i massmedia v Chuvashii: strategii vzaimodejstviya // Mul'timedijnaya zhurnalistika Evrazii–2015: mediatizaciya social'no-kul'turnogo prostanstva i mediakratiya v usloviyah novoj mediareal'nosti Vostoka i Zapada : sbornik materialov i nauchnyh statej IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Kazan', 2016. – S. 80–85.
5. Danilov A. P., Danilov A. A. Istoriya stanovleniya i razvitiya zhurnalistikogo obrazovaniya v Chuvashskom gosudarstvennom universitete imeni I. N. Ul'yanova // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2017. – № 2. – S. 71–81.
6. Danilova M. G., Danilov A. A., Eshkerat A. M. Istoriya regional'noj zhurnalistiki v licah: zhurnalist-frontovik, redaktor, obshchestvennyj deyatel' i issledovatel' M. I. Ivanov // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2018. – № 2. – S. 62–69.
7. Dimitriev V. D., Leont'ev A. P., Matveev G. B. N. V. Nikol'skij – uchenyj, prosvetitel', obshchestvennyj deyatel'. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2011. – 303 s.
8. Leont'ev A. P. N. V. Nikol'skij – rodonachal'nik chuvashskoyazychnyh SMI // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2012. – № 1. – S. 37–40.
9. Matrosov I. M., Leont'ev A. P. Pervaya chuvashskaya gazeta «Hypar». 1906–2006. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2006. – 365 s.
10. Petrov K. K. Zhizn' i smert' // Tăvan Atăl. – 2000. – № 3. – S. 34–63.

The article was contributed on April 30, 2019

Благодарность

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Чувашской Республики в рамках научного проекта № 19-412-210003

Сведения об авторах

Данилов Анатолий Порфирьевич – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: anatoliy.p.danilov@gmail.com

Данилов Андрей Анатольевич – доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: danilov.andrey@mail.ru

Данилова Маргарита Гавриловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: danilova1956@gmail.com

Эшкерат Амин Мухамад – кандидат исторических наук, доцент кафедры журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: eshkeratamin@gmail.com

Author information

Danilov, Anatoly Porfiryevich – Candidate of History, Head of the Department of Journalism, I. Ulyanov Chuvash State University, Russia, Cheboksary; e-mail: anatoliy.p.danilov@gmail.com

Danilov, Andrey Anatolyevich – Doctor of History, Professor of the Department of Journalism, I. Ulyanov Chuvash State University, Russia, Cheboksary; e-mail: danilov.andrey@mail.ru.

Danilova, Margarita Gavrilovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Journalism, I. Ulyanov Chuvash State University, Russia, Cheboksary; e-mail: danilova1956@gmail.com

Eshkerat, Amin Mukhamad – Candidate of History, Associate Professor of the Department of Journalism, I. Ulyanov Chuvash State University, Russia, Cheboksary; e-mail: eshkeratamin@gmail.com

Е. Л. Зайцева, Т. Ю. Гурьянова

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В НОВОГОДНЕМ ОБРАЩЕНИИ ПРЕЗИДЕНТА

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье представлены результаты сопоставительного анализа политического дискурса президентов России и Франции на основе материала новогоднего обращения к нации накануне 2019 г. Новогодние обращения глав государств – это дискурсы, построенные на принципах временной и событийной локализации, основанные на объединении исторических, культурных, политических, идеологических тем, подтверждении роли первого лица страны, имеющие целью поддержание личностной принадлежности к одной нации.

В исследовании были применены описательный и сопоставительный методы. Анализ языкового материала позволяет сделать вывод о том, что общим посылом для новогодних обращений и В. Путина, и Э. Макрона является акцент на достижениях уходящего года. Каждый обозначает планы и цели на будущее своей страны. Авторы статьи определяют основные функции новогоднего обращения как политического дискурса (апеллятивную, коммуникативную, репрезентативную, манипулятивную, регулятивную, пропагандистскую), рассматривают экстралингвистические (инструмент убеждения, информирования, воздействия, средство коммуникации в различных слоях общества) и лингвистические (специфическая терминология, набор стандартных этикетных фраз и клише, специальные лексические и грамматические единицы) характеристики.

Ключевые слова: *политический дискурс, новогоднее обращение, президент, экстралингвистические функции языка, французский язык.*

E. L. Zaytseva, T. Yu. Guryanova

REPRESENTATION OF POLITICAL DISCOURSE IN THE NEW YEAR SPEECH OF THE PRESIDENT

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article presents the results of comparative analysis of the political discourses of the presidents of Russia and France based on their New Year speeches of 2019. The speeches of the heads of the states are the discourses basing on the principles of temporal and event-related localization, on the compilation of historical, cultural, political, ideological contexts, conformation of being a leader, aiming at the promotion of the idea of belonging to the nation.

The study involves not only a descriptive method but also a comparative one. The analysis of the language material results in the idea that the message of the speeches of both V. Putin and E. Macron emphasizes the achievements of the past year. The heads of state outlined the plans and goals for the state for the coming year. The authors define the main functions of such speeches as political discourse: appellative, communicative, representative, manipulative, regulative, and function of propaganda. They consider the extralinguistic (the means of persuasion, information, impact, communication in different public groups) and linguistic (the use of specific terminology, standard etiquette phrases, clichés, special lexical and grammatical units) features of the text.

Keywords: *political discourse, New Year speech, president, extralinguistic language functions, French language.*

Актуальность исследуемой проблемы. Новогоднее обращение лидеров государств и его функции как политического дискурса до сих пор не являлись объектом пристального исследования, такой тип дискурса вызывает интерес с точки зрения контрастивной лингвистики и прагматики. Цель статьи – выявление общего и особенного в новогодних обращениях президентов России и Франции на основе анализа их структуры.

Материал и методика исследований. В качестве языкового материала были отобраны новогодние обращения накануне 2019 г. президентов России и Франции. Этот жанр относится к политическому дискурсу, так как подобное обращение произносится только первым лицом в своеобразном экстралингвистическом контексте, когда подводятся итоги внешней и внутренней политики. Нами использовались сравнительно-сопоставительный метод, а также анализ словарных дефиниций значимых слов.

Результаты исследований и их обсуждение. Статья посвящена исследованию языковой стороны новогоднего обращения президентов стран как вида политического дискурса, а именно структурного и лексического наполнения таких дискурсов с целью систематизации их лингвистических характеристик в сопоставительном аспекте. Цель новогоднего обращения как жанра политического дискурса – способствовать единству народа [8]: политический лидер не только поздравляет своих соотечественников с Новым годом, но и подчеркивает совместные достижения, победы, обозначает пути решения общих проблем.

Поздравительная речь транслируется по всем телеканалам за пять минут до полуночи с показом таких политических элементов контекста, как символы государственности: в России – башни Кремля, государственный флаг, Красная площадь; во Франции – Елисейский дворец, новогодняя ель, флаги Евросоюза и Франции. В России новогоднее обращение президента стало утвердившимся элементом праздника [2, с. 34]. Обычно члены семьи и друзья собираются за праздничным столом незадолго до полуночи, чтобы попрощаться с прошлым годом. Российская аудитория воспринимает послание президента как некое «сакральное», необходимое, традиционное событие [5], [6], [7].

Как правило, содержание послания так или иначе известно телезрителям, но это не уменьшает ценности текста, так как торжественность ситуации способствует тому, что все включаются в одну взаимодействующую аудиторию, речь президента воплощает надежды и заботы всех граждан, за счет чего происходит объединение и своеобразное превращение индивидуальных надежд в национальные [1, с. 98].

Структура обращения включает в себя следующие части: 1) обязательные компоненты: обращение к адресату, клише; 2) констатирующую (характеристика вклада всех людей в общее дело, достижения страны); 3) поздравительную (собственно причина, по которой произносится эта речь). Поздравительная и констатирующая части содержат основную семантику, в них сосредоточены информативные и лингвистические характеристики данного вида политического дискурса. Обращение к аудитории выделяется и с помощью интонации. Общеизвестные значения символов (флаги, гимн, показ резиденции президента) усиливают друг друга, а так как за ними сразу следует обращение к гражданам, то подобное структурирование речи способствует сближению его и народа.

Обращение Президента России (4 мин. 31 сек.) начинается с фразы «Уважаемые граждане России, дорогие друзья!» [11], которая является объединяющей, в ней нет выделения отдельных граждан. Оно построено на постоянном внимании к единству нации, неотделении себя от задач государства, что на языковом уровне выражается в употреблении личных и притяжательных местоимений 1 лица множественного числа: «мы торопились завершить неотложные дела», «наша душевная щедрость», «все мы хотим, ... сделать это можем мы только вместе». Подобное использование местоимений способствует представлению президента не только как лидера своей нации, но и как разделяющего интересы собравшейся в торжественный день аудитории.

Приоритетом в речи российского президента является постоянство семьи:

...Видим восторженные глаза малышей, чувствуем, как рады родители, бабушки и дедушки, если вся семья в эти минуты вместе... все мы хотим, чтобы близкие были здоровы, чтобы в доме царило согласие, дети радовали... В новогоднюю ночь, как в детстве, мы загадываем желание... поблагодарим родителей, нежно и крепко обнимем детей.

Отдельного внимания заслуживают выбивающиеся из праздничного контекста слова «Нам предстоит решить немало насущных задач... Помощников у нас никогда не было и не будет», которые аудитория понимает так: в 2019 г. страна входит без союзников, однако то, что «...Нам предстоит решить немало насущных задач», не ставит под вопрос участие России в глобальных процессах. Можно пойти дальше и декодировать информацию, что российская идеология не будет строиться на таких абстрактных понятиях, как идеализация будущего (в речи нет ничего похожего на «все будет хорошо»), и на непонятных высоких идеях, она мотивирует («Нам предстоит, шаг за шагом, добиваться, чтобы все граждане России, каждый из нас уже в наступающем году почувствовал перемены к лучшему»), основана на прагматических («предстоит решить... в экономике, науке и технологиях»), а не идеалистических вопросах («Помощников у нас ...не будет»).

Обращение Президента Франции (16 мин. 37 сек.) начинается с обозначения адресата «Françaises, Français, Mes chers compatriotes de l'Hexagone et des Outre-Mer / Француженки и французы, мои дорогие соотечественники из континентальной Франции и заморских владений» [9], которое нельзя назвать объединяющим, наоборот, граждане страны разделяются по половому признаку, по проживанию на европейской и неевропейской территории, и все они объединяются в местоимении *mes/moi*, чем подчеркивается непохожесть и политическое превосходство президента по отношению к остальным гражданам Франции.

Если российский лидер сводит описание прошедшего года к содержанию одного месяца (*Позади насыщенный, полный забот декабрь, когда мы торопились завершить неотложные дела*), то в обращении Президента Франции констатирующая часть начинается с характеристики достижений в уходящем году, выделяются яркие моменты, которые, по его мнению, имели особое значение для народа:

La France a connu de grands moments: des victoires sportives, de grands évènements culturels, la célébration du centenaire de l'Armistice de 1918 / Франция пережила великие события: спортивные победы, большие свершения в культурной жизни, празднование 100-летия окончания Первой мировой войны.

Далее президент доносит до слушателей следующую информацию: не народ, а правительство способствовало тому хорошему, чего страна добилась в 2018 г. Аудитории дается понять, что хорошее было достигнуто правительством, а плохое надо переживать вместе:

Le Premier Ministre avec son Gouvernement et le Parlement, en 2018, ont fait beaucoup pour le pays. Je ne vais pas ici tout énumérer. Les résultats ne peuvent pas être immédiats et l'impatience – que je partage – ne saurait justifier aucun renoncement... Mais nous avons aussi vécu de grands déchirements et une colère a éclaté, qui venait de loin / Премьер-министр со своим правительством и парламентом в 2018 г. сделали много для страны. Я не буду здесь перечислять все. Результаты не могут быть немедленными, и нетерпение, которое я разделяю, не может служить оправданием для отказа от такой политики... Но мы также испытали большие потрясения, и разразился гнев, который пришел издалека.

В констатирующей части французский президент расставляет приоритеты нации (ср.: у В. Путина приоритет – семья):

...et n'étant en fait que les porte-voix d'une foule haineuse, s'en prennent aux élus, aux forces de l'ordre, aux journalistes, aux juifs, aux étrangers, aux homosexuels, c'est tout simplement la négation de la France» / ...некоторые используют в качестве предлога, чтобы говорить от имени народа ... хотя на самом деле они только отдельные представители злобной толпы,

они выступают против избранных [на выборах], правоохранительных органов, журналистов, евреев, иностранцев, гомосексуалистов, это просто отрицание Франции.

Аудитории вербально подается следующий посыл: Франция – это не дети и не семья.

Современные СМИ создают открытые, доступные коммуникативные пространства, обеспечивая техническую возможность такого дискурса. В политическом дискурсе адресат представлен большой группой людей с разной культурной идентичностью, менталитетом, национальной политической культурой. По мнению ряда ученых, занимающихся его изучением, важным становится привлечение внимания аудитории к понятию идентичности не как самодостаточности, а как открытости по отношению к другим культурам [3, с. 186]. Развитие экономической интеграции, глобализационные и миграционные процессы вовлекают в политический дискурс представителей все более и более возрастающего количества наций, народов и культур, отношения между которыми обязательно репрезентируются и на языковом уровне. Новогоднее обращение глав государств является одним из примеров проявления процессов глобализации на этом уровне.

В коммуникативном плане в обращении Президента России используются скорее неформальные, чем формальные коммуникативные элементы («душевно-теплые» лексические единицы: *бабушки и дедушки, дети, детство, малыши*), что способствует уменьшению коммуникативной дистанции и сближению каждого гражданина с руководителем. В своем новогоднем обращении В. Путин ни разу не упомянул о военной составляющей, хотя России есть чем гордиться: она победила в террористической войне за смену режима в Сирии, провела успешные испытания новейшей системы «Авангард». Однако он говорит о простых и общих вещах: заботе о семье, друзьях, соотечественниках; совместной работе на благо всего народа.

Особенностью французского дискурса является вербальное обозначение прямых внешних угроз (ср.: хотя российский лидер и сказал о международных проблемах и откуда эти угрозы могут быть, он не раскрыл их содержание: *Помощников у нас не было и не будет*) – изменение международного порядка, миграция, климат, исламский терроризм:

L'ordre international bâti en 1945 est remis en cause par de nouvelles puissances et malmené par certains de nos alliés / Международный порядок, который был построен в 1945 г., поставлен под сомнение новыми державами и подорван некоторыми из наших союзников;

Les grandes migrations nous inquiètent et sont instrumentalisées par les démagogues alors même qu'il nous faut bâtir de nouvelles réponses à ce phénomène qui ne cessera pas demain, compte tenu de la démographie mondiale / Большая миграция вызывает у нас тревогу и используется демагогами, хотя мы должны найти новые ответы на это явление, которое не прекратится завтра, учитывая мировую демографию;

Les luttes contre le réchauffement climatique / Борьба против потепления климата;

Le terrorisme islamiste continue aussi de sévir / Исламистский терроризм по-прежнему продолжает бушевать.

Обозначенные угрозы позволяют Э. Макрону констатировать сложную обстановку в стране и назвать задачи для своего народа:

...je dois bien dire que depuis des années, nous nous sommes installés dans un déni parfois flagrant de réalité. Vous le voyez, nous sommes en train de vivre plusieurs bouleversements inédits. On ne peut pas travailler moins, gagner plus, baisser nos impôts et accroître nos dépenses, ne rien changer à nos habitudes et respirer un air plus pur ! Non, il faut tout de même sur ces sujets que nous nous regardions tels que nous sommes / Я должен сказать, что годами мы жили в вопиющем отрыве от реальности. Вы видите, мы переживаем многочисленные, неслыханные до сего дня потрясения. Мы не можем работать меньше, зарабатывать больше, снижать налоги и увеличивать наши расходы, ничего не менять в наших привычках и дышать более чистым воздухом! Нет, все-таки нужно, чтобы мы воспринимали себя такими, какие мы есть.

Франция позиционируется как богатое государство:

Nous vivons dans l'une des plus grandes économies du monde, nos infrastructures sont parmi les meilleures au monde, on ne paye pas ou presque la scolarité de nos enfants, on se soigne à un coût parmi les plus faibles des pays développés pour avoir accès à des médecins d'excellence, nous dépensons en fonctionnement et en investissement pour notre sphère publique plus de la moitié de ce que nous produisons chaque année / Мы живем в одной из крупнейших экономик мира, наша инфраструктура является одной из лучших в мире, мы не платим или почти не платим за обучение наших детей, доступ к передовому медицинскому обслуживанию – по самым низким ценам в развитых странах, мы тратим на наше социальное обеспечение более половины того, что мы производим каждый год.

Далее президент призывает народ перейти в сферу личной ответственности, так как в такой богатой стране можно быть бедным только по личной вине:

...cessons... cessons de nous déconsidérer ou de faire croire que la France serait un pays où les solidarités n'existent pas et où il faudrait dépenser toujours davantage! ... c'est au fond un vœu pour tous d'écoute, de dialogue, d'humilité / давайте прекратим ... перестанем недоумевать или притворяться, что Франция – это страна, где солидарная ответственность не существует и где нужно тратить все больше! ... это в глубине души пожелание для всех слушать, вступать в диалог и иметь смирение.

Говоря о задачах для народа, Э. Макрон видит возможность объединения нации перед одной из угроз, о чем говорит слово *commune*: *apporter une réponse commune aux migrations / совместно реагировать на миграцию*. Однако отсутствие взаимопонимания и единства нации кодируется в следующем предложении:

Alors débattons, car de là peut naître une action utile et qui nous unit / Давайте обсудим это, потому что из обсуждения может родиться то полезное, что объединит нас [пока еще не объединяет].

В заключение Президент Франции отмечает, что он на работе:

Je suis au travail, fier de notre pays / Я на рабочем посту, гордый за нашу страну.

Аудитории транслируется следующий смысл: «я на работе, а вы, возможно, нет, вы отдыхаете, а я на посту даже в праздники». На этом фоне отличие Э. Макрона и его особенность по сравнению с остальными французами манифестируются и через употребление местоимения *je* (32 раза, ср. отсутствие *я* и наличие глагольных форм *желаю* и *поздравляю* в речи В. Путина).

С точки зрения образности, в путинской речи планы на будущее представлены в виде градации из конкретных, простых и понятных каждому компонентов (*семья – мы – страна*), тогда как у Э. Макрона они также имеют вид градации, но абстрактного характера: *мы – народ – общее будущее – европейская мечта* (в поддержку подобного будущего для Франции выступают 27 % населения [10]):

Je veux former un troisième et dernier vœu: un vœu d'espoir. Espoir en nous mêmes comme peuple, en notre avenir commun, en notre rêve européen. ...Je crois en nous, je crois en cet espoir français et européen. Je crois très profondément en cette Europe qui peut mieux protéger les peuples... Nous voulons en finir avec ce sentiment d'impuissance qui existe à tous les niveaux / Я хочу обозначить третье и последнее пожелание: надежды. Надежда на себя как на народ, на наше общее будущее, на нашу европейскую мечту... Я верю в нас, верю в эту французскую и европейскую надежду. Я очень глубоко верю в эту Европу, которая может лучше защитить народы... Мы хотим покончить с этим чувством беспомощности, которое существует на всех уровнях.

Обращение В. Путина содержит упоминание о тяжелых моментах (*Помощников у нас не было*), с которыми страна справлялась усилиями всего народа, а также описание роли новогодних праздников в жизни каждого гражданина. Его речь можно охарактеризовать как пожелание всем реализовать свои мечты, призыв к политическим и экономическим усилиям по улучшению качества жизни всех россиян.

Обращение Э. Макрона – это приглашение нации к общению (*débattons/nogovorim*) о необходимости объединения против иммигрантов и одновременно критика народа (*cessions/неперстанем*) и тех, кто не согласен с его политикой (*L'ordre républicain sera assuré sans complaisance car j'attends de chacun ce respect indispensable à la vie en société / Республиканский порядок будет обеспечен без всякого снисхождения, я ожидаю от каждого уважения, необходимого для жизни в обществе*). Содержание его речи можно выразить в двух словах как «патриотизм + агрессия». Одной из особенностей обращения французского президента является эгоцентризм. Главные угрозы, по мнению Э. Макрона и ряда политических лидеров других стран, основаны на культурных или религиозных проблемах среди иммигрантов [4, с. 45].

Резюме. Таким образом, мы предприняли попытку сопоставить новогодние обращения политиков двух держав на коммуникативном и, в определенной мере, прагматическом уровне. Новогоднее обращение вызывает интерес именно своей неисследованностью и своеобразием, это по сути единичное обращение главы государства в особой обстановке праздника, когда подводятся итоги и обозначаются перспективы. Общим для новогодних обращений В. Путина и Э. Макрона является то, что это выступления президентов, представляющих достижения уходящего года и предлагающих планы и цели на будущее, это дискурсы, построенные на принципах временной (31 декабря ежегодно) и событийной (государственный праздник) локализации, основанные на объединении исторических, культурных, политических, идеологических тем, подтверждении роли первого лица в государстве (только он произносит итоговое обращение, транслируемое по всей стране), имеющие целью поддержание личностной принадлежности к одной нации в рамках построения будущего. К отличительной черте политического дискурса указанных президентов можно отнести выделение наиболее значимых национальных образов (в посланиях В. Путина: *семья – мы – страна*, Э. Макрона: *мы – народ – общее будущее – европейская мечта*). Анализ материала исследования показывает, что тексты новогодних обращений президентов не изобилуют фактами и цифрами, так как повышенная информативность вызывает скорее негативное отношение, а цифровые данные выглядят необоснованными.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова А. Г., Гурьянова Т. Ю.* Текст как объект психолингвистики // Феномен глобализации и проблемы социокультурного многообразия в современном мире : материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2017. – С. 97–102.
2. *Зайцева Е. Л.* Оценочные характеристики массмедийных дискурсов: сопоставительный аспект // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования : материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2014. – С. 32–37.
3. *Зайцева Е. Л., Гурьянова Т. Ю., Абрамова А. Г.* Интерпретация мультикультурализма во франкоязычных массмедийных текстах о миграции // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 63, ч. 2. – С. 184–187.
4. *Зайцева Е. Л., Пушкин А. А., Гурьянова Т. Ю., Кириллова Н. В.* Языковая репрезентация мультикультурализма в англоязычных массмедийных текстах о миграции // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 1(101). – С. 42–49.
5. *Becker J.* Lessons from Russia. A Neo-Authoritarian Media System // *European Journal of Communication*. – 2004. – Vol. 19(2). – P. 139–163.
6. *Downey J., Mihelj S.* Central and Eastern European media in comparative perspective: politics, economy and culture. – Farnham : Ashgate Publishing Ltd., 2012. – 199 p.
7. *Hansen F. S.* Framing yourself into a corner: Russia, Crimea, and the minimal action space // *European Security*. – 2015. – Vol. 24(1). – P. 159–160.
8. *Wodak R., Meyer M.* *Methods of Critical Discourse Analysis*. – London : Sage Publications, 2001. – 126 p.
9. <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/12/31/voeux-aux-francais-2019>.
10. <https://www.rtl.fr/actu/politique/emmanuel-macron-sa-cote-de-popularite-en-hausse-de-quatre-points-7796282761>.
11. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/59629>.

Статья поступила в редакцию 07.05.2019

REFERENCES

1. Abramova A. G., Gur'yanova T. Yu. Tekst kak ob'ekt psiholingvistiki // Fenomen globalizacii i problemy sociokul'turnogo mnogoobraziya v sovremennom mire : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-praktichsskoj konferencii. – Cheboksary, 2017. – S. 97–102.
2. Zajceva E. L. Ocenochnye harakteristiki massmedijnyh diskursov: sopostavitel'nyj aspekt // Lingvistika, lingvodidaktika, perevodovedenie: aktual'nye voprosy i perspektivy issledovaniya : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii. – Cheboksary, 2014. – S. 32–37.
3. Zajceva E. L., Gur'yanova T. Yu., Abramova A. G. Interpretaciya mul'tikul'turalizma vo franko-yazychnyh massmedijnyh tekstah o migracii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2019. – Vyp. 63, ch. 2. – С. 184–187.
4. Zajceva E. L., Pushkin A. A., Gur'yanova T. Yu., Kirillova N. V. Yazykovaya reprezentaciya mul'tikul'turalizma v angloyazychnyh massmedijnyh tekstah o migracii // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2019. – № 1(101). – S. 42–49.
5. Becker J. Lessons from Russia. A Neo-Authoritarian Media System // European Journal of Communication. – 2004. – Vol. 19(2). – P. 139–163.
6. Downey J., Mihelj S. Central and Eastern European media in comparative perspective: politics, economy and culture. – Farnham : Ashgate Publishing Ltd., 2012. – 199 p.
7. Hansen F. S. Framing yourself into a corner: Russia, Crimea, and the minimal action space // European Security. – 2015. – Vol. 24(1). – P. 159–160.
8. Wodak R., Meyer M. Methods of Critical Discourse Analysis. – London : Sage Publications, 2001. – 126 p.
9. <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2018/12/31/voeux-aux-francais-2019>.
10. <https://www.rtl.fr/actu/politique/emmanuel-macron-sa-cote-de-popularite-en-hausse-de-quatre-points-77-96282761>.
11. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/59629>.

The article was contributed on May 07, 2019

Сведения об авторах

Зайцева Елена Львовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: 917elena@mail.ru

Гурьянова Татьяна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: vgurtat@yandex.ru

Author information

Zaytseva, Elena Lvovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Translation Studies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: 917elena@mail.ru

Guryanova, Tatyana Yuryevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and Translation Studies, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary Russia; e-mail: vgurtat@yandex.ru

В. А. Иванов

МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОСЕССИВНЫЙ СУФФИКС ТРЕТЬЕГО ЛИЦА В НЕМЕЦКОМ ЧУВАШЕВЕДЕНИИ

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье исследуется суффиксация слова на основе трудов немецкого чувашеда Й. Бенцинга. Приоритетное внимание уделяется его работе, посвященной изучению особенностей значения посессивного суффикса *-и* в чувашском языке. Данное лингвистическое явление, демонстрирующее широкий диапазон семантики, рассматривается в качестве важного компонента словообразования. Посессивный суффикс третьего лица и его варианты, присоединенные к корню слова в роли постфиксов, несут полифункциональную нагрузку, что иллюстрируется богатым набором примеров из простонародной чувашской речи. Процесс суффиксации естественно сопровождается созданием лексем и переходом их основы в новый класс слов, весь этот сложный комплекс функционально-семантических структурных изменений детерминируется с опорой на приведенные немецким полиглотом примеры со словами, некоторые из которых вышли из употребления в современном чувашском языке.

Предполагается, что словообразование по моделям суффиксации расширяет рамки изучения аспектов функционирования и строения производных чувашских слов, доказывая одновременно общность этимологии суффикса, артикля, существительного, местоимения, прилагательного, числительного. Структурное, экспрессивное и категоризирующее значение посессивного суффикса характеризуется уникальностью и самобытностью.

При транслитерации форм новообразований в немецком и чувашском языках, записанных с помощью латинской графической системы, побуквенная передача слов выполнена автором статьи средствами привычной для российского читателя кириллицы с применением при необходимости дополнительных знаков для обозначения часто употребляемых чувашских букв *ӓ, ӕ, ӗ, ӧ, ӡ, ӣ*.

Ключевые слова: *притяжательный суффикс, функция, транслит, пословица, семантика, посессивность, буквы, служебное слово.*

V. A. Ivanov

MULTIFUNCTIONAL THIRD-PERSON POSSESSIVE SUFFIX IN GERMAN STUDIES OF CHUVASH LANGUAGE

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the word suffixation on the basis of philological works of the German Chuvashist J. Benzing; pays special attention to Benzing's work devoted to the study of the meaning of the possessive suffix «*-i*» in the Chuvash language. This linguistic phenomenon, which demonstrates a wide range of semantics, is considered as an important component of word formation. The third person possessive suffix and its variants attached to the root as postfixes carry a multifunctional load, which is illustrated by a rich set of examples from common Chuvash speech. The process of suffixing is naturally accompanied by the creation of lexemes with a new meaning and with the transition of their stems to a new class of words, and this entire complex of functional and semantic structural changes is determined with reference to the examples of words given by Benzing. It should be noted that some of these words are out of use in the modern Chuvash language.

The author assumes that word formation according to the models of suffixing expands the scope of study of function and formation of derived Chuvash words, proving the generality of etymology of the

suffix, article, pronoun, numeral. The structural, expressive, and categorizing value of the possessive suffix is characterized by its uniqueness and originality.

When transliterating new forms in the German and Chuvash languages, recorded by means of the Latin graphic system, the author made the letter-by-letter transfer of words by means of Cyrillic system familiar for Russian reader with additional characters for the transmission of the Chuvash letters «ă, ě, ç, ш, ч».

Keywords: *possessive suffix, function, translate, proverb, semantics, possessiveness, letters, functional word.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования детерминруется тремя источниками: функциональным многообразием языка в связи с различными сферами его применения – взаимоотношениями в условиях дву- и многоязычия с учетом специфики духовной культуры носителей чувашского языка; суффиксацией как преобразованием корня слова в словообразовательных целях с присоединением служебного элемента на основе системы письменных знаков, которые отражают звуковой облик корневых слов чувашского языка посредством своеобразных символов; посессивностью, обозначающей принадлежность или притяжательность коннотации объекта через отношение к лицу или предмету в виде относительной номинации, связанной с категориями предикативности, атрибутивности, локативности, с индивидуальным набором для каждого из контактируемых языков – чувашского, русского и немецкого.

Упомянутые действующие обстоятельства актуализируют изучение воззрения Й. Бенцинга на служебную морфему Possessivsuffix *-i* в чувашском языке с плюрализмом форм и значений с концентром «общность».

Цель исследования – внести вклад в изучение немецкоязычного чувашеведения и на основе отдельно взятого суффикса обогатить аксиому *Wer eine fremde Sprache nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen* – Кто не знает иностранного языка, тот ничего не знает о своем родном (И. В. Гете); к данному изречению предложить, но не в категоричной форме, добавление: *He владея родным языком, трудно усвоить иностранный язык.*

Материал и методика исследований. Нами проанализированы труды известного востоковеда Й. Бенцинга: серия статей на немецком языке по чувашской грамматике, «Краткий курс чувашского языка» (1943), немецко-чувашский словарь, докторская диссертацию по проблеме падежей в чувашском языке. Будучи действительным членом Майнцской академии наук, он опубликовал очерк по чувашской литературе, статьи по болгаро-чувашеведению (чувашский язык он изучал в Берлинском университете на курсе востоковедения). Значителен для чувашеведения его труд «Das Tschuwaschische», ценнейшим материалом является его произведение «Bolgärisch-tschuwaschische Studien».

Нами использованы следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ лексико-семантических особенностей слов, выражений, изречений; обобщение собственного 60-летнего опыта преподавания немецкого языка в условиях русско-чувашского билингвизма.

Результаты исследований и их обсуждение. Исследуя своеобразие рассматриваемого нами в данной статье лингвистического явления в чувашском языке, Й. Бенцинг учитывает продуктивность посессивного суффикса (Possesivsuffix) в словообразовании и самобытность его функции в устной народной речи [8, с. 1–17]. Свободное владение чувашской разговорной речью, в чем мы убедились в процессе изучения домашней чувашской библиотеки ученого в Кенигсфельде, глубокое знание фольклора, истории и культуры народа позволили немецкому чувашеведу доказать особенности притяжательного суффикса на примерах «орудия общения» в повседневной трудовой жизни. Как полиглот он ненавязчиво предлагает нам обратить внимание на корень семантики термина «посессия» (лат. *possessio* – арендное владение, *posseissor* – владелец, арендатор; *posseisivnyj* – владельческий), относящегося в основном к земельному участку [4, с. 853]. Хотя между

арендатором и собственником дистанция огромного размера, но при анализе работы немецкого исследователя обнаруживается их общность – «земля» и для арендатора *валл-и* нужна, и для собственника важна. Тем самым мы подчеркиваем, что дальновидный ученый благодаря заземленности примеров советует смотреть на явления через призму природы. Если он функцию *-i* видит в предложении *laza vall-i abat* (лаша валл-и апат; Futter für das Pferd; корм для лошади) в общности «корм – лошадь», то имплицитно подразумевает и притяжательное местоимение третьего лица – «своей лошади». Он понимает широту и глубину значения исследуемого суффикса, о чем свидетельствует богатство примеров, иллюстрирующих данное своеобразие. Сказанное подтверждают и следующие примеры: *кайăк тулл-и вăрмансем* (птицами полные леса; Wälder voll von Geflügel), *шкул тулл-и ача шавлать* (школа полна детским шумом; in der ganzen Schule lärmen die Kinder). (Здесь и в дальнейшем перевод на немецкий язык дается по Й. Бенцингу, на русский – нами; в них отражается скрытая общность.)

С учетом крестьянского происхождения респондентов – носителей чувашского языка – при рассмотрении темы «Possessivsuffix» ученый останавливается на анализе следующей ситуации: *çĕр урапа кĕлтене виçĕ кун кўчĕç: пирвайх-и кун вăтăр урапа, тенĕр кун тата вăтăр урапа, юлашк-и кун ытт-и хĕрĕх урап-ин-е* (копны ржаных снопов перевозили на 100 телегах в течение 3 дней: в первый день – на 30 телегах, в следующий – еще на 30, на третий – на 40 телегах везли оставшиеся копны; unsere 100 Wagen Garben haben sie in 3 Tagen gebracht: am 1. Tag 30 Wagen, am anderen Tag wieder 30 Wagen, am letzten dritten Tag die anderen 40 Wagen) [8, с. 10].

Углубленное изучение посессии в теории и практике привели Й. Бенцинга к еще более эффективно воспитывающему лирическому примеру напева кормящей малютку матери: *Уç, уç, ачам, уç, ачам: Кăкăрăм тулл-и сĕт кўтĕм, мăйăр хупп-и çу кўтĕм, икел хупп-и пыл кўтĕм* (Открой, малыш, ты, открой: принесла молочко в полную грудь, в ореховую скорлупу масла, в чашечку желудка – меда; Busen voll Milch, Nußschale Butter, Eichelschale Honig) [8, с. 9]. Здесь очевидна общность груди и молока, скорлупы и масла, чашечки и меда. Этому способствуют *тулл-и* и *хупп-и*. Перевод лишь поверхностно выражает картину открытия пальчиками дитя пути к цели – молоку. Лучше об этом напевать и читать в оригинале на чувашском языке. Выше уже было *тулл-и* в связи с *шкул тулл-и ача*, здесь же оно встретилось нам вновь в *кăкăрăм тулл-и сĕт*. Прозрачно, что транслят не в состоянии наглядно продемонстрировать значение суффикса: в нем нет ни *-и*, ни *тулли*, ни *валли*, а есть только приближение к истине. Повторяем, что для этого важно владеть языком матери: перевод отражает лишь смысл.

Феномен Possessivsuffix в чувашском языке, выполняющий функции выражения общей принадлежности (Zusammenangehörigkeit), иллюстрируется немцем ученым на примере, по содержанию сильно отвлекающем от формы: *çăрттан-ĕ сиксех пырать, Амăл-ĕ шăнсах пырать* (щука выпрыгивает, Волга постепенно замерзает; sein Hecht springt, sein Fluß gefriert). В данном примере притяжательный суффикс *-ĕ* вместо *-и* выражает принадлежность щуки и воды *Амăлу*, одновременно замещает отсутствующее притяжательное местоимение, на что Й. Бенцинг указывает при переводе и добавляет *sein* (его), которое в оригинале отсутствует. Замена *Амăл* на *Fluß* (река) очень своевременна: волжская вода объединяет щуку с рекою как арендатор или собственник – этих понятий в природе нет: они надуманы человеком. А в отношении равенства *Амăл* и *Fluß* другой известный чувашевед доказал: Die Wolga trug bei den Bulgaren ... die Bezeichnung ETIL, was čuvašisch "Fluß" bedeutet (Волга звалась у Болгар ЕТИЛ, что на чувашском языке означало «река») [7, с. 30].

Одушевляя *Амăл*, Й. Бенцинг его собственностью считает рыбу и воду через *sein Hecht, sein Fluß*. Эту мысль он продолжает и на примере *çил-ĕ вĕрет, çумăр-ĕ çумасть* (Ветер веет, дождя нет; Der Wind weht, aber es regnet nicht, досл. sein Wind и sein Regen – его ветер и его дождь). Таким образом он дополнительно указывает на особую функцию

у Possessivsuffix, одновременно и на самобытность чувашского языка с помощью конкретных примеров из народной речи. В целом вывод гласит: *Während im Tschuwaschischen diese Konstruktion regelmässig angewandt wird, ist der Gebrauch im Türkischen fakultativ* [8, с. 5–6] (эта конструкция в чувашской речи используется регулярно, в тюркской – факультативно). Данное своеобразие аргументируется как болгарскими, пратюркскими периодами развития, так и гуннским: *vortürkische Zeit ist die Zeit der Hunnen* – протюркское время есть гуннское время [14, с. 314]. Здесь предлагаем иметь в виду, что *Bulgaren sind von den anderen Türken abgesonderte Stämme* (болгары являются особыми, отделившимися от тюрков племенами), характеризующимися своеобразием своего говора/диалекта (*wegen den charakteristischen Eigentümlichkeiten ihrer Mundarten*) [14, с. 105]. Не полемизируя о болгарском наследии, нами допускается, что исследуемые Й. Бенцингом суффиксы в современном чувашском языке также имеют свое особое прошлое. В связи с этим напрашивается риторический вопрос: были ли среди чувашских исследователей лингвисты, знакомые с указанным источником на арабском языке? Мы можем лишь напомнить, что профессор В. Г. Егоров (1864–1931), автор «Этимологического словаря чувашского языка», владел арабским языком: по направлению Российско-Палестинского общества руководил русско-арабскими школами в Сирии [2, с. 155], в своих трудах регулярно пользовался примерами из арабского языка.

Необычайным явлением Й. Бенцинг считает использование притяжательного суффикса в виде окончания *-ё*: *леш-ё* (тот; jener), *хэйш-ё* (который; welcher), *нумайёш-ё* (многие; viele), *иккёш-ё* (оба; beide), *аллэйш-ё* (все 50; alle fünfzig) и т. д. К этой группе лексем примыкают и субстантивированные прилагательные: на вопрос «*Хэйш карандашине илтён?*» (Какой карандаш купил? *Welchen Bleistift hast du gekauft?*) возможен ответ: *хёрлин-е* (красный; den roten), *хурин-е* (черный; den schwarzen) и др. Тут же следует поучительный пример: *ачасем сёрёп-е кёмёллп-е вылясчё* (дети играют в «колечко» серебряным кольцом; *die Kinder spielen mit dem silbernen Ring*). В современном рыночном мире можно представить себе принадлежность серебряного кольца девочкам, а притяжательный суффикс убеждает в этом с учетом, что серебро (монеты, кольца) у чувашских женщин ценились не ниже золота. Отвлекает от сухого рассуждения о функции суффиксов и окончаний и другой испытанный временем пример для крестьянина: *кёмпа чир-ё йывёс варрин-е пётёмпех тенё нек сисе ярсасён, вара йывёс хэрать* (если гнилой гриб достанет сердцевину дерева и почти съест ее, то дерево засохнет; *wenn die Schwamm-Krankheit das innere des Baumes sozusagen gänzlich weggefressen hat, dann verdorrt der Baum*) [8, с. 7]. Как жизнь в общности с природой формировала личность мыслящего человека, таким же образом и обогащала его речь – номинировала предметы, качества и действия.

Актуальность исследования притяжательного суффикса *-мёшё* в чувашском языке детерминирована также его общностью с порядковыми числительными и исходящей из них обязательностью употребления определенного артикля в немецком языке: *der erste* – *пёрремёш* (первый), *der zweite* – *иккёмёш* (второй) и т. д. или в персоналии *Peter der Erste* (Петр Первый) и др. Для знатока чувашского языка, полиглота Й. Бенцинга важно выявление еще одного своеобразия: *Dadurch werden Zahlwörter substantiviert, wie ja der determinierte Gebrauch große Ähnlichkeit mit unserem Artikel hat* (числительные субстантивируются, и также обуславливается большая общность с нашим немецким артиклем). На основе многочисленных примеров следует вывод: *Derartige Fälle sind zwar im Türkischen ebenfalls anzutreffen, doch sind sie bei weitem seltener als im Tschuwaschischen* [8, с. 6–7] (Подобные случаи встречаются и в тюркском языке, но все же намного реже, чем в чувашском).

Продолжение исследования особенности Possessivsuffix проводится далее на примерах с чувашским *пур* (есть) – *пур-ё* (все, всего, итого) и *пур-ёш* (все они), а также *пётём-ёш* (все) с *пётём* (полностью). Выражение общности при помощи (*-мёш-ё*) для немецкого ученого представляет интерес и возможность передать таким путем словооб-

разование: *пётём-ёш* (seine Gesamtheit; его общность), *инç-ёш* (Ferne; даль), *йывёр-ёш-ё* (Gewicht; вес), *сарлак-айш-ё* (Breite; ширина), *сўлл-ёш* (Höhe; высота), *таран-айш-ё* (Tiefe; глубина). К этим абстрактным существительным, образованным от соответствующих прилагательных, отнесены: *пётём* (общий), *инçе* (далекий), *йывёр* (тяжелый), *сарлака* (широкий), *сўллё* (высокий), *таран* (глубокий). По формальным признакам мы могли бы отнести к ним и *пуçлам-айшё* (Beginn; начало), и *пётм-ёшё* (Ende; окончание).

Расширяя сферу формы и содержания притяжательного суффикса в чувашском языке, Й. Бенцинг переходит к прилагательным с окончанием *-ле*, *-лă*: *пура сўллёш-ё виçё аршан* (die Höhe des Balkens ist 3 Arschin; высота сруба 3 аршина); *таранайш-ё 5 м* (die Tiefe ist 5 Meter; глубина 5 метров), возможно, здесь имеется в виду вид сверху. В тексте имеется вариант *seine Tiefe* (его глубина): подразумевается невидимое притяжательное местоимение. Иллюстрация отсутствующего в чувашском языке местоимения представлена и в загадке: *пуçран пёчёк* (меньше головы – весом легче гусяного пера; *größer als ein Kopf – sein Gewicht ist nicht wie das einer Gansfeder* [8, с. 8], *хур тёкён шăмм-и йывёр-ёш сук – супань шывён хăмп-и* (пузырь мыльной воды). Possessivsuffix прозрачен и в чувашском *хăмп-и* (пузырь) и *шăмм-и* (кость пера), он интересен и в слове *йывёр-ёш* (вес) и виден из употребления в немецком притяжательном местоимении *sein* (его). Вопрос возникает и в связи с транслятом *пёчёк* (маленький) через *größer* (больше), возможно, имеется в виду гусяная голова. Вероятно, это относится к общности *тёк* и *шăмм-и*, *вода* и *хăмп-и*. Особую функцию суффикса третьего лица Й. Бенцинг называет Funktion eines Artikels рядом с Funktion einer Art «Relativpronomen».

Полиглот наслушался народной чувашской речи в лагере пленных и поражался грамматическому выражению принадлежности в этом языке, например, *вёрмант-и* (то, что в лесу), *аялалл-и* (то, что находится внизу), *лаша-н-ан-ни* (то, что принадлежит лошади). Его интересуют не только отдельные слова с суффиксами и окончаниями, но и целые изречения – как их форма, так и смысл: *Шăш-и шăк-ё те тинёсе пулăшат тенё нек* (Auch der Urin der Maus (мышь) hilft (помогает) dem Meer (морю)) [8, с. 16]. Вышеприведенные поговорки, как мы уже убедились, многофункциональны. Повторяем, что эти нюансы понятны лишь владеющему материнским языком: в нем существуют непереводаемые слова, называемые чувашизмами, к ним можно отнести и слова с Possessivsuffix, поддающиеся транслитерации лишь описательно, о чем свидетельствуют переводы своеобразных слов, выражений и предложений на немецкий язык. Все познается в сравнении.

Нами рассмотрена лишь небольшая часть лексического фонда по теме. Они бесконечны, в том числе в сфере общности с падежами: *jalall-i-* (in Richtung auf das Dorf; в направлении в сторону деревни), *ку кăранташ Иван валл-и* (dieser Bleistift ist der gemeinschaftlich Iwan gehört; это карандаш тот, который принадлежит Ивану по совместительству) и т. п. У немецкого исследователя один пример следует за другим, которые доказывают истину, что для перевода слова с притяжательным суффиксом требуется целое придаточное предложение.

Своеобразие выражения срока, дополнительного к вышесказанному, можно показать, как рядом с *паян* (сегодня) идут не только *ыран*, *виçмине* (завтра, послезавтра) и *ёнер*, *виçёмкун* (вчера, позавчера), но и *тăватăммине* и *тăватăмкун*, то есть на день дальше и вперед, и назад. По данным Й. Бенцинга, в народной речи встречается и *ултмин-е* (через 6 дней), и *сичмин-е* (через неделю). По его мнению, для усвоения данной функции Possessivsuffix не обязательно смотреть через «индогерманские очки» и иметь «индогерманское мышление» – durch (*тăрăх*; через) indogermanische Brille (очки), indogermanisches Denken (мышление) [8, с. 12, 16]: лучше обратиться к богатой устной народной речи. Сам он пользовался ею в процессе исследования не только Possessivsuffix, но и Tschuwaschischer [15, Heft 3, с. 96, 392–398], Nomen futuri [15, Heft 1, с. 46–58] и Kasus [15, Heft 3, с. 421–470].

Дедуцирование выводов об особенностях функционирования притяжательных суффиксов в чувашском языке доказывает, что исследуемое частное явление детерминруется общими данными немецкоязычных чувашеведов об особом месте чувашского среди тюркских языков, поэтому считаем необходимым напомнить:

1. Die Sprache der Tschuwaschen ist von den übrigen Türksprachen so verschieden, dass man sie eine Zeit lang sogar für türkischen Dialekt der Wolgafinnen gehalten [10, с. 16] (Язык чувашей настолько отличается от других тюркских языков, что долгое время его считали языком поволжских финнов).

2. Die wichtigste wissenschaftliche Aufgabe war die Beantwortung der Frage, ob das Tschuwaschische seiner Herkunft nach zu den türkischen oder finnougri-schen Sprachen gehörte [6, с. 15] (Чувашеведы считали исторически важнейшей задачей дать ответ на вопрос о происхождении чувашского языка от тюркского или угрофиннского начала).

3. In der Turkologie und Altaistik nimmt das Tschuwaschische wegen der starken Abweichungen von den meisten Türksprachen einen besonderen Platz ein [13, с. 6] (В тюркологии и алтаистике чувашский язык занимает особое место в связи с сильными отличиями от большинства тюркских языков).

4. Der Grund für die Entscheidung im ersten Sinne liegt einerseits in Momenten anthropologischer und ethnographischer, andererseits in solchen musikalisch entwicklungsgeschichtlicher Natur [11, с. 3] (Профессор, музыковед Р. Лах, объясняя причину включения чувашских песен в первый том песен российских военнопленных Первой мировой войны, ссылается на антропологию и этнографию естественного исторического развития).

5. Die isolierte Stellung des Tschuwaschischen innerhalb des Gros der Türksprachen [9, с. 2] (Отдельное место чувашского языка в составе больших тюркских языков) интересовало толкователя слов живого чувашского языка У. Блезинга и привело его к созданию объемной книги о поговорках и пословицах предков чувашей. Среди 5600 единиц есть и нравоучение *Tinës xërrine sitmesër attuna an xiv* [9, с. 22], свидетельствующее о приморской жизнедеятельности древних чувашей: *тинёс хёрне ситмесёр аттуна ан хыв*.

Мы привели всего пять изречений зарубежных ученых о своеобразии чувашского языка. Академик М. Р. Федотов в своем исследовании рассматривает вклад 12 немецкоязычных лингвистов в чувашологию [5, с. 17–24, 37–48, 61–75, 93–100, 119, 126–145]. Как продолжение этого списка нами выявлено еще 8 чувашеведов [1, с. 6–16].

Изучение самобытности чувашского языка обобщает лексикографический текст российских филологов, утвержденный редакционной коллегией в составе 14 лингвистов: «в морфологии своеобразны показатель множ. числа, формы количеств. числительных, ... форма прош. вр., единый показатель дат. и вин. п. ... большинство указат. местоимений, лично-возвратное местоимение от основы **xa...*» [3, с. 535].

Резюмируя результаты исследования полисемии притяжательного суффикса *-i* и его вариантов в чувашском слове и транслита их семантики на немецкий язык, обобщаем, что они обеспечивают реальную реконструкцию способа передачи выражаемой ими мысли. Конвергенция и дивергенция лексической структуры в разноструктурных языках с привлечением в качестве фактологического материала примеров из настоящего живого слова чувашской народной речи и свободного перевода их на немецкий и русский языки лишь условно реализуют потенциал данного суффикса в оригинале. Используемые литературные источники частично доказывают системное взаимовлияние общения этносов на языковые уровни – фонетику, морфемику, фразеологию и синтаксис, что особенно наглядно в процессе транскрибирования. Описание функционирования отдельно взятого суффикса как языкового элемента в форме звука, буквы, лексемы, словосочетания, предложения выполняет гносеологическую задачу – углубленное понимание целей, содержания и методов изучения самобытности чувашского языка. Ресурсы данного языка-источника в условиях

диахронно-сопоставительного подхода в научном наследии немецкого чувашевода Й. Бенцинга позволили нам наглядно показать его вклад в компаративистику.

В поле исследования сделана попытка привлечения как внешних показателей суффикса (фонетико-графических), так и внутренних (семантических). Словотолкователь Й. Бенцинг расширил сферу немецкого чувашеведения как научный руководитель У. Блезинга, Б. Шернера, Э. Бургхарда, Й. Йохансона, Э. Винклера, Л. Райнхольда и своей дочери Бригитты, труды некоторых из них нашли отражение в нашем списке литературы. Благодарные ученики особо отмечают, что научное творчество чувашевода Й. Бенцинга многоязычно, но в филологической науке он чаще всего доверялся чувашскому языку.

В данном контексте еще одно отступление в сторону случайной общности – в 1942 г. советский солдат защищал г. Сталинград, а Й. Бенцинг в Германии – докторскую диссертацию по проблеме падежей в чувашском языке: 1942 habilitierte er sich mit seiner Arbeit "Tschuwaschische Forschungen. IV: Die Kasus", in der er einmal mehr einen ihm inzwischen aufs beste vertraute Gegenstand – das Tschuwaschische – behandelte [12, с. 152] (В 1942 г. ученый защитил свою работу «Исследования чувашского языка, IV: Падежи», в которой он рассматривал самый близко знакомый ему предмет – чувашский язык»).

Резюме. Исследование суффикса *-i* (и его вариантов) как выразителя общности мы начали с *валл-и* (для), продолжили *тулл-и* (полный), перешли к *Атӓл-ӓ* (ее Волги) и *пӓтӓм-ӓшӓ* (в целом), дошли до общности его с артиклем, местоимением, числительным, существительным и прилагательным, рассматривали в составе паремии и фольклора, лексикологии и грамматики, расширяя и углубляя концепт «суффикс».

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов В. А. Немецко-чувашская этимологическая общность. – Чебоксары : Новое время, 2017. – 177 с.
2. Краткая чувашская энциклопедия / гл. ред. А. А. Трофимов. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2001. – 525 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 683 с.
4. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина, Ф. Н. Петрова. – М. : Изд-во иностранных и национальных словарей, 1954. – 853 с.
5. Федотов М. П. Исследователи чувашского языка. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2002. – 156 с.
6. Aqyaqasi K., Winkler E. Tschuwaschischer Nachlass von August Ahlquist. – Debrecen : Debrecen University Press, 2008. – 178 S.
7. Barthold W. 12 Vorlesungen über die Geschichte der Türken Mittelalters. – Berlin : Deutsche Gesellschaft für Islamkunde, 1935. – 272 S.
8. Benzing J. Bolgarisch-tschuwaschische Studien. – Wiesbaden : Harrassowitz Verlag, 1993. – 142 S.
9. Bläsing U. Tschuwaschische Sprichwörter und Redensarten. – Wiesbaden : Harrassowitz Verlag, 1994. – 849 S.
10. Burghard A. J. Tschuwaschische Ortsnamen. – Wiesbaden : Otto Harrassowitz, 1957. – 157 S.
11. Lach R. Gesänge russischer Kriegsgefangener. – Wien ; Leipzig : Hölder-Pichler-Tempsky A. G., 1942. – 147 S.
12. *Materialia Turcica*. – 2002. – Bd. 23. – 178 S.
13. Scherner B. Arabische und neupersische Lehnwörter im Tschuwaschischen. – Wiesbaden : Franz Steiner Verlag GmbH, 1977. – 231 S.
14. Validi T. A. Z. Ibn Fadlans Reisebericht. – Leipzig : Deutsche Morgenländische Gesellschaft, 1939. – 331 S.
15. *Zeitschrift der deutschen Morgenländischen Gesellschaft*. – 1941–1942. – Heft 1, 3.

Статья поступила в редакцию 11.03.2019

REFERENCES

1. Ivanov V. A. Nemecko-chuvashskaya etimologicheskaya obshchnost'. – Cheboksary : Novoe vremya, 2017. – 177 s.
2. *Kratkaya chuvashskaya enciklopediya* / gl. red. A. A. Trofimov. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2001. – 525 s.

3. *Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'* / gl. red. V. N. Yarceva. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1990. – 683 s.
4. *Slovar' inostrannyh slov* / pod red. I. V. Lekhina, F. N. Petrova. – M. : Izd-vo inostrannyh i nacional'nyh slovarej, 1954. – 853 s.
5. *Fedotov M. R.* Issledovateli chuvashskogo yazyka. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2002. – 156 s.
6. *Aqyaqasi K., Winkler E.* Tschuwaschischer Nachlass von August Ahlquist. – Debrecen : Debrecen University Press, 2008. – 178 S.
7. *Barthold W.* 12 Vorlesungen über die Geschichte der Türken Mittelaisens. – Berlin : Deutsche Gesellschaft für Islamkunde, 1935. – 272 S.
8. *Benzing J.* Bolgarisch-tschuwaschische Studien. – Wiesbaden : Harrassowitz Verlag, 1993. – 142 S.
9. *Bläsing U.* Tschuwaschische Sprichwörter und Redensarten. – Wiesbaden : Harrassowitz Verlag, 1994. – 849 S.
10. *Burghard A. J.* Tschuwaschische Ortsnamen. – Wiesbaden : Otto Harrasowitz, 1957. – 157 S.
11. *Lach R.* Gesänge russischer Kriegsgefangener. – Wien ; Leipzig : Hölder-Pichler-Tempsky A. G., 1942. – 147 S.
12. *Materialia Turcica.* – 2002. – Bd. 23. – 178 S.
13. *Scherner B.* Arabische und neupersische Lehnwörter im Tschuwaschischen. – Wiesbaden : Franz Steiner Verlag GmbH, 1977. – 231 S.
14. *Validi T. A. Z.* Ibn Fadlans Reisebericht. – Leipzig : Deutsche Morgenländische Gesellschaft, 1939. – 331 S.
15. *Zeitschrift der deutschen Morgenländischen Gesellschaft.* – 1941–1942. – Heft 1, 3.

The article was contributed on March 11, 2019

Сведения об авторе

Иванов Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: profiwanow@yandex.ru

Author information

Ivanov, Vladimir Aleksandrovich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Foreign Languages № 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: profiwanow@yandex.ru

А. М. Иванова

LINGUISTICA TSCHUWASCHICA: ЧУВАШСКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена целостному рассмотрению иностранного чувашеведения как научного феномена. Достижения европейских ученых в области изучения чувашского языка оцениваются в аспекте западоведения, нового направления комплексных этнологических исследований Европы и Америки с позиций восточных культур. Иностранное чувашеведение, состоящее из венгерского, немецкого, турецкого, финского разделов, внесло значительный вклад в развитие научных представлений о чувашском языке, главным образом в аспекте исторического языкознания.

Ключевые слова: *чувашский язык, западное чувашеведение, ориенталистика, западоведение.*

А. М. Ivanova

LINGUISTICA TSCHUWASCHICA: CHUVASH LANGUAGE IN THE CONTEXT OF FOREIGN LINGUISTICS

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the holistic consideration of foreign Chuvash Studies as a scientific phenomenon. The author evaluates the achievements of the European scientists in the field of studying the Chuvash language in the aspect of new area of complex ethnological studies of Europe and the USA from the standpoint of the oriental cultures. The foreign Chuvash Studies, consisting of the Hungarian, German, Turkish, Finnish sections, have made a significant contribution to the development of scientific ideas about the Chuvash language mainly in the aspect of historical linguistics.

Keywords: *Chuvash, oriental Chuvash Studies, orientalism, Western Studies.*

Актуальность исследуемой проблемы. Зарубежное чувашеведение (чувашелогия, чувашика) – в узком смысле изучение чувашского языка учеными западных стран в традициях европейской науки. Оно представляет собой самостоятельный раздел тюркологических исследований, развивающийся параллельно российским исследованиям чувашского языка.

Зарубежная чувашика представлена немецким, финским, венгерским, турецким направлениями, а также единичными разработками американских, болгарских, польских, японских исследователей. Данная работа инициирует новый этап изучения научного наследия западных ученых в области чувашского языка с тем, чтобы в перспективе ввести малоизвестный зарубежный материал в обиход российской тюркологии в целом и чувашеведения в частности.

Материал и методика исследований. Исследование строится на анализе публикаций зарубежных ученых о чувашском языке с науковедческих позиций. В чувашском языковедении сформирована исчерпывающая база зарубежного чувашеведения ([1], [4], [6], [15], [16]). При этом сами материалы еще не стали объектом глубокого изучения.

Справедливости ради следует заметить, что имеются разрозненные публикации, посвященные тем или иным значимым персоналиям, а также ценное справочное издание

М. Р. Федотова «Исследователи чувашского языка» [10], в котором представлены биографии и частный анализ научной деятельности российских и иностранных ученых. Однако чувашеведение – живая сущность, которая находится в постоянном развитии, и материалы предыдущих лет нуждаются в расширенном толковании и дополнении современными наработками.

По причине европоцентричного характера современной цивилизации гуманитарные исследования в основном выдерживаются в аспекте западных взглядов. В рамках данной статьи на равных можно говорить как о востоковедении, так и о западоведении, активно развивающемся в настоящее время усилиями ученых из восточных стран. В нашем случае объектом исследования становятся западные страны в той мере, в которой они касаются проблематики чувашского языка.

Результаты исследований и их обсуждение. Иностранное чувашеведение пришло к изучению чувашского языка с практической целью – описать его как объект существующей реальности (Германия, середина XIX в.) [30], рассмотреть его финское происхождение (Финляндия, вторая половина XIX в.) [18], [19], [20], [21], [22], [23], [24], [25], проверить тюркские основы этноса (Венгрия, рубеж XIX–XX в.) [2], изучить чувашский язык как диалект турецкого (Турция, конец XX в.) [26], [31], [32] (очень часто в работах турецких лингвистов чувашский язык называется *Çuvaş Türkçesi*, то есть чувашско-турецкий язык). Американское чувашеведение начало формироваться в 1960-ые гг. [28], английское и польское – в 1990-ые гг. в связи с расширением исследовательского интереса к алтайским и мусульманским народам [27], [29].

Между тем исследования показали тюркскую, а не финскую сущность чувашского языка, венгерский оказался угорским, правда, испытавшим значительное влияние тюркского языка чувашского типа. Но изучение финской и венгерской сторонами было продолжено в аспекте контактологии: в финно-угорских языках установлено значительное число булгаризмов и чувашизмов (более 1200 слов в марийском [12], около 400 в удмуртском [11] и венгерском [2], около 20 в мордовских и коми [8, с. 82], [14]). Немецкая лингвистика признала чувашский язык важным в исследованиях глубинных состояний тюркских (и шире – алтайских) языков.

Согласно оценке К. Адягаши (Венгрия), по значимости для науки чувашский язык сравним с тюркологией в целом. Его загадочная история может стать ключом в прошлое многих урало-алтайских и контактировавших с ним языков иных семей, и в этом плане исследование чувашского языка признается актуальным в глобальном смысле (из переписки К. Адягаши с Э. В. Фоминым).

Так сложилось, что российское и зарубежное направления чувашеведения существуют разрозненно. В настоящее время нет их резкого противопоставления, и оба направления открыты друг другу, однако их раздельное функционирование продолжается. Данная ситуация обусловлена рядом причин: 1) инерционностью изоляционных процессов, сложившихся в советский период; 2) незнанием языков зарубежного чувашеведения (прежде всего венгерского и финского); 3) отсутствием книгообмена между странами; 4) различием тематики зарубежного и российского направлений.

Западное чувашеведение, основанное на скрупулезном и тщательном анализе языкового материала специалистами высокого уровня, нередко выделяется среди наработок чувашских ученых: работы европейских лингвистов по чувашскому языку часто носят монументальный характер, поскольку обусловлены многовековыми традициями европейского языкознания, подразумевающими предельную объективность и перфекционизм в отношении изучаемого материала, и тем обстоятельством, что чувашские исследователи склонны в большей мере субъективно оценивать материал родного языка.

Иностранное и российское направления чувашеведения занимают разные ниши. Европейским ученым нет необходимости заниматься всей проблематикой чувашского

языка. Они вправе выбирать темы, представляющие для них больший интерес. В иностранном чувашеведении сложилась специализация по странам: немецкие ученые занимаются целостным описанием чувашского языка (В. Шотт, Й. Бенцинг, А. Вайбель), венгерские лингвисты обращают внимание на его историю (Б. Мункачи, Л. Лигети, А. Рона-Таш, К. Адягаши), финны изучают чувашско-финно-угорские языковые контакты (Х. Паасонен, Ю. Вихманн, М. Рясянен, Й. Луутонен), турецкие языковеды ориентированы на все проявления чувашского языка (Й. Нури, О. Дурмуш, Э. Йылмаз).

В настоящее время в мире наблюдается некоторое сужение тюркологических исследований: они чаще всего сводятся к изучению турецкого языка. Это связано с изначальными, еще со времен Средневековья, традициями европейской тюркологии изучать османский и впоследствии турецкий языки, а также существованием больших турецких диаспор в странах Европейского союза. Оценивая несправедливость замещения тюркологии турецким языкознанием, сотрудник университета г. Франкфурт-на-Майне (ФРГ) А. Вайбель, писавший диссертацию по чувашскому языку, признался: «Германире халь чăваш чĕлхипе ёҫлекен ҫук. Пире намăс» («В Германии сейчас чувашским языком никто не занимается. Нам стыдно»).

Центрами современных чувашеведческих изысканий за рубежом выступают сектор исследования языков Поволжья университета г. Турку (Финляндия), кафедра алтаистики университета г. Сегед (Венгрия) и кафедра славистики Дебреценского университета (Венгрия). В иных случаях иностранное чувашеведение носит инициативный характер.

Изучение его наследия – обязанность российско-чувашской стороны, своего рода выражение благодарности зарубежным ученым за их труд, вложенный в развитие общего чувашеведения. Следует отметить, что инокультурный подход к исследованию языков более объективен, поскольку имеет меньшую эмоциональную обусловленность.

По большому счету, наличие такого рода научных работ – попытка оценить себя (язык) глазами иностранных ученых, и в этом их ценность. Аналогичный подход к самооценке чувашского этноса в свое время был предпринят составителями книги «Русские писатели о чувашах» [9].

Чувашское языкознание до последнего времени занималось библиографированием иностранных публикаций чувашской тематики, и в ряде случаев указатели сопровождаются исторической справкой, аннотированием или реферированием самих работ [2]. Аналитическое изучение изысканий иностранных чувашеведов пока еще носит отложенный характер.

Как показывают наблюдения, незнание приводит к узкому восприятию зарубежного материала и фактическим ошибкам. Например, в «Энциклопедическом словаре чувашского языка» в статье «Ют ҫёр-шыв тĕпчевҫисем чăваш чĕлхине XX ёмёрте тĕпчени» («Исследование чувашского языка в XX веке иностранными лингвистами») упоминаются лишь венгерские ученые, за исключением немецкого языковеда Й. Бенцинга [17, с. 217–218]; имя Heikki финского лингвиста Х. Паасонена с подачи М. Р. Федотова, в совершенстве владевшего немецким языком, в среде чувашских лингвистов утвердилось в немецком прочтении: *Хайкки* (вместо *Хейкки*), в некоторых трудах венгерский исследователь А. Регули признается финским.

Зарубежное чувашеведение в последнее время усиленно развивается. После выхода в свет специальных библиографических указателей опубликовано немало новых исследований, которые еще не стали достоянием научной общественности в России [15].

Специальных изданий, в которых системно отражен вклад иностранных ученых в чувашеведение, российская лингвистика не имеет, при этом жизнь и деятельность многих из них заслуживает специальных монографий. К примеру, марийскими исследователями изданы сборник материалов научной конференции «Финские ученые о языке

и культуре марийского народа» [13] и книга «Венгерские финно-угроведы и вопросы марийского языкознания», задуманная в четырех частях [5].

В российском чувашеведении зарубежные материалы цитируются нечасто, на них редко пишутся рецензии [3], публикации переводов [7] осуществляются как исключение.

Системное рассмотрение трудов иностранных лингвистов позволит решить ряд задач: 1) изучить основания их научного интереса к чувашскому языку; 2) определить закономерности развития национальных разделов иностранного чувашеведения; 3) установить общие и частные составляющие российского и зарубежного чувашеведения; 4) осмыслить достижения зарубежного чувашеведения; 5) подготовить вспомогательные аннотированные и реферативные материалы по иностранному чувашеведению; 6) описать систему обучения чувашскому языку в условиях зарубежных учебных заведений; 7) установить и описать архивные, библиотечные и иные ресурсы учреждений Германии, Венгрии, Турции, Финляндии и других стран с целью введения их в научный оборот.

Резюме. Иностранное чувашеведение внесло значительный вклад в изучение чувашского языка. Оно с самого начала сформировалось в качестве феномена, рассматривающего чувашский язык как объект для передовых исследований мирового уровня. Качество иностранных, чаще всего западных, чувашеведческих разработок высокое, поскольку ими в основном занимаются состоявшиеся специалисты в области финно-угристики и славистики, сознательно избравшие для своих новых исследований чувашский язык.

Иностранное чувашеведение специализируется главным образом на истории языка, требующей значительных знаний. Осмысление научных разработок западных ученых способно вывести российские исследования по чувашскому языку и тюркологии на новый уровень развития. Вместе с тем результаты нашего исследования могут быть оценены в системе координат западоведческой гуманитарной науки, переживающей в настоящее время этап становления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дегтярев Г. А. Турецкий дискурс в парадигме зарубежного чувашеведения // Чувашский гуманитарный вестник. – 2013. – № 8. – С. 62–92.
2. Дмитриева Ю., Адягаши К. Hungaro-Tschuwaschica : аннот. библиогр. указ. исслед. венг. ученых XIX–XX вв. – Чебоксары : Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук, 2001. – 238 с.
3. Исследования венгерских ученых по чувашскому языку. – Чебоксары : Чуваш. науч.-исслед. ин-т яз., лит., ист. и эк., 1985. – 144 с.
4. Исследователи чувашского края : биобиблиогр. указ. / сост. Э. Г. Николаева, Н. Д. Никитина. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2002. – 256 с.
5. Кузнецова М. Н. Венгерские финно-угроведы и вопросы марийского языкознания : в 4 ч. Ч. 1. – Йошкар-Ола : Мар. гос. ун-т, 2015. – 148 с.
6. Луутонен Й., Фомин Э. В. Финское чувашеведение: краткий исторический очерк и библиографический указатель // Ашмаринские чтения : сборник статей. – Чебоксары, 2006. – С. 72–85.
7. Месарош Д. Памятники старой чувашской веры. – Чебоксары : Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук, 2000. – 360 с.
8. Напольских В. В. Очерки по этнической истории. – Казань : Казан. недвижимость, 2015. – 647 с.
9. Русские писатели о чувашах / сост. Ф. Уяр, И. Мучи. – Чебоксары : Чуваш. гос. изд-во, 1946. – 400 с.
10. Федотов М. Р. Исследователи чувашского языка. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1987. – 82 с.
11. Федотов М. Р. Исторические связи чувашского языка с волжскими и пермскими языками : в 2 ч. Ч. 2 / отв. ред. Н. А. Баскаков. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1968. – 212 с.
12. Федотов М. Р. Чувашско-марийские языковые взаимосвязи / под ред. И. С. Галкина. – Саранск : Изд-во Саран. ун-та, 1990. – 335 с.
13. Финские ученые о языке и культуре марийского народа : материалы научной конференции. – Йошкар-Ола, 2002. – 106 с.
14. Фомин Э. В. Мордовские заимствования в чувашском языке // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 2(86). – С. 128–132.
15. Фомин Э. В. Теоретические основы изучения иностранного пласта чувашской книги // Этнопедагогика как фактор сохранения этнокультурных ценностей в современном социуме : материалы I Междуна-

родной очно-заочной научно-практической конференции, посвященной академику РАО Г. Н. Волкову. – Чебоксары, 2015. – С. 186–189.

16. *Чăваш чĕлхи тĕпчевĕсем* : библиографи указателĕ. – Шупашкар : Чăваш кĕн. изд-ви, 2006. – 287 с.
17. *Чăваш чĕлхи* : энциклопеди словарь. – Шупашкар : Чăваш кĕн. изд-ви, 2004. – 222 с.
18. *Ahlqvist A.* Aus einem Briefe des Candidaten Aug. Ahlqvist an Herrn A. Schiefner // *Mélanges russes tirés du Bulletin historico-philologique de l'Académie des sciences de St.-Petersbourg.* – 1859. – Bd. 3. – S. 266–285.
19. *Ahlqvist A.* Ensimmäinen matkakertomus // *Suomi, Tidskrift i fosterländska ämnen.* 16 (sextonde) årgången. – Helsingfors : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1856(1857). – S. 215–237.
20. *Ahlqvist A.* Muistelmia matkoilta Wenäjällä 1854–1858. – Hämeenlinna : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1859. – 311 s.
21. *Ahlqvist A.* Nachrichten über Tshuwaschen und Tscheremissen // *Archiv für wissenschaftliche Kunde von Russland.* Bd. 18. – Berlin, 1859. – S. 39–64.
22. *Ahlqvist A.* Toinen matkakertomus // *Suomi, Tidskrift i fosterländska ämnen.* 16 (sextonde) årgången. – Helsingfors : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1856(1857). – S. 238–252.
23. *Castrén M. A.* Ethnologische Vorlesungen über die altaischen Völker / *Nordische Reisen und Forschungen.* Im Auftrage der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften ; herausgegeben von A. Schiefner. Bd. 4. – St.-Petersburg, 1857. – 257 S.
24. *Castrén M. A.* Kleinere Schriften / *Nordische Reisen und Forschungen.* Im Auftrage der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften ; herausgegeben von A. Schiefner. Bd. 5. – St.-Petersburg, 1862. – 382 S.
25. *Castrén M. A.* Reiseberichte und Briefe aus den Jahren 1845–1849 / herausgegeben von A. Schiefner. – St.-Petersburg : Buchdruckerei der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, 1856. – 527 S.
26. *Ceylan E.* Çuvaşça çok zamanlı ses bilgisi. – Ankara : Ciltsiz, 1997. – 256 s.
27. *Cheremis-Chuvash Lexical Relationships: An Index to Räsänen's Chuvash loanwords in Cheremis.* Uralic and Altaic Series. Vol. 94 / edited by J. R. Krueger. – London : Routledge, 1997. – 117 p.
28. *Krueger J. R.* Chuvash Manual: Introduction, Grammar, Reader and Vocabulary / *Indiana University Publications.* Vol. 7. – Bloomington : Mouton and Co, 1961. – 271 p.
29. *Parzymies A.* Język czuwaski. – Warszawa : Dialog, 2000. – 232 s.
30. *Schott G.* De Lingua Tschuwaschorum : dissertatio. – Berolini, 1841. – 32 p.
31. *Yılmaz E.* Çuvaşça çok zamanlı morfoloji. – Ankara : Grafiker Yayınları, 2002. – 146 s.
32. *Yılmaz M.* Çuvaşçadaki arapça ve farsça kelimeler. – İstanbul : Renk Matbaası, 2011. – 158 s.

Статья поступила в редакцию 24.05.2019

REFERENCES

1. *Degtyarev G. A.* Tureckij diskurs v paradigme zarubezhnogo chuvashvedeniya // *Chuvashskij gumanitarnyj vestnik.* – 2013. – № 8. – S. 62–92.
2. *Dmitrieva Yu., Adyagashi K.* Hungaro-Tschuwaschica : annot. bibliogr. ukaz. issled. veng. uchenyh XIX–XX vv. – Cheboksary : Chuvash. gos. in-t gumanitar. nauk, 2001. – 238 s.
3. *Issledovaniya vengerskih uchenyh po chuvashskomu yazyku.* – Cheboksary : Chuvash. nauch.-issled. in-t yaz., lit., ist. i ek., 1985. – 144 s.
4. *Issledovateli chuvashskogo kraya* : biobibliogr. ukaz. / sost. E. G. Nikolaeva, N. D. Nikitina. – Cheboksary : Izd-vo Chuvash. un-ta, 2002. – 256 s.
5. *Kuznecova M. N.* Vengerskie finno-ugrovedy i voprosy marijskogo yazykoznaniya : v 4 ch. Ch. 1. – Joshkar-Ola : Mar. gos. un-t, 2015. – 148 s.
6. *Luutonen J., Fomin E. V.* Finskoe chuvashvedenie: kratkij istoricheskij ocherk i bibliograficheskij ukazatel' // *Ashmarinskie chteniya : sbornik statej.* – Cheboksary, 2006. – S. 72–85.
7. *Mesarosh D.* Pamyatniki staroj chuvashskoj very. – Cheboksary : Chuvash. gos. in-t gumanitar. nauk, 2000. – 360 s.
8. *Napol'skih V. V.* Ocherki po etnicheskoi istorii. – Kazan' : Kazan. nedvizhimost', 2015. – 647 s.
9. *Russkie pisateli o chuvashah* / sost. F. Uyar, I. Muchi. – Cheboksary : Chuvash. gos. izd-vo, 1946. – 400 s.
10. *Fedotov M. R.* Issledovateli chuvashskogo yazyka. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1987. – 82 s.
11. *Fedotov M. R.* Istoricheskie svyazi chuvashskogo yazyka s volzhskimi i permskimi yazykami : v 2 ch. Ch. 2 / otv. red. N. A. Baskakov. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 1968. – 212 s.
12. *Fedotov M. R.* Chuvashsko-marijskie yazykovye vzaimosvyazi / pod red. I. S. Galkina. – Saransk : Izd-vo Saran. un-ta, 1990. – 335 s.
13. *Finskie uchenye o yazyke i kul'ture marijskogo naroda* : materialy nauchnoj konferencii. – Joshkar-Ola, 2002. – 106 s.

14. *Fomin E. V.* Mordovskie zaimstvovaniya v chuvashskom yazyke // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2015. – № 2(86). – S. 128–132.
15. *Fomin E. V.* Teoreticheskie osnovy izucheniya inostrannogo plasta chuvashskoj knigi // Etnopedagogika kak faktor sohraneniya etnokul'turnyh cennostej v sovremennom sociume : materialy I Mezhdunarodnoj ochno-zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj akademiku RAO G. N. Volkovu. – Cheboksary, 2015. – S. 186–189.
16. *Chävash chëlhi tēpchevçisem* : biobibliografi ukazatelë. – Shupashkar : Chävash këñ. izd-vi, 2006. – 287 s.
17. *Chävash chëlhi* : enciklopedi slovarë. – Shupashkar : Chävash këñ. izd-vi, 2004. – 222 s.
18. *Ahlqvist A.* Aus einem Briefe des Candidaten Aug. Ahlqvist an Herrn A. Schiefner // Mélanges russes tirés du Bulletin historico-philologique de l'Académie des sciences de St.-Petersbourg. – 1859. – Bd. 3. – S. 266–285.
19. *Ahlqvist A.* Ensimmäinen matkakertomus // Suomi, Tidskrift i fosterländska ämnen. 16 (sextonde) årgången. – Helsingfors : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1856(1857). – S. 215–237.
20. *Ahlqvist A.* Muistelmia matkoilta Wenäjällä 1854–1858. – Hämeenlinna : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1859. – 311 s.
21. *Ahlqvist A.* Nachrichten über Tshuwaschen und Tscheremissen // Archiv für wissenschaftliche Kunde von Russland. Bd. 18. – Berlin, 1859. – S. 39–64.
22. *Ahlqvist A.* Toinen matkakertomus // Suomi, Tidskrift i fosterländska ämnen. 16 (sextonde) årgången. – Helsingfors : Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1856(1857). – S. 238–252.
23. *Castrén M. A.* Ethnologische Vorlesungen über die altaischen Völker / Nordische Reisen und Forschungen. Im Auftrage der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften ; herausgegeben von A. Schiefner. Bd. 4. – St.-Petersburg, 1857. – 257 S.
24. *Castrén M. A.* Kleinere Schriften / Nordische Reisen und Forschungen. Im Auftrage der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften ; herausgegeben von A. Schiefner. Bd. 5. – St.-Petersburg, 1862. – 382 S.
25. *Castrén M. A.* Reiseberichte und Briefe aus den Jahren 1845–1849 / herausgegeben von A. Schiefner. – St.-Petersburg : Buchdruckerei der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften, 1856. – 527 S.
26. *Ceylan E.* Çuvaşça çok zamanlı ses bilgisi. – Ankara : Ciltsiz, 1997. – 256 s.
27. *Cheremis-Chuvash Lexical Relationships: An Index to Räsänen's Chuvash loanwords in Cheremis. Uralic and Altaic Series.* Vol. 94 / edited by J. R. Krueger. – London : Routledge, 1997. – 117 p.
28. *Krueger J. R.* Chuvash Manual: Introduction, Grammar, Reader and Vocabulary / Indiana University Publications. Vol. 7. – Bloomington : Mouton and Co, 1961. – 271 p.
29. *Parzymies A.* Język czuwaski. – Warszawa : Dialog, 2000. – 232 s.
30. *Schott G.* De Lingua Tschuwaschorum : dissertatio. – Berolini, 1841. – 32 p.
31. *Yılmaz E.* Çuvaşça çok zamanlı morfoloji. – Ankara : Grafiker Yayınları, 2002. – 146 s.
32. *Yılmaz M.* Çuvaşçadaki arapça ve farsça kelimeler. – İstanbul : Renk Matbaası, 2011. – 158 s.

The article was contributed on May 24, 2019

Сведения об авторе

Иванова Алена Михайловна – доктор филологических наук, профессор кафедры чувашской филологии и культуры Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: amivano@rambler.ru

Author information

Ivanova, Alena Mikhailovna – Doctor of Philology, Professor of the Department of Chuvash Philology and Culture, I. Ulyanov Chuvash State University, Russia, Cheboksary; e-mail: amivano@rambler.ru

Е. Г. Иващенко, И. А. Кунгушева

ИМИДЖ КНР В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ОНЛАЙН-ГАЗЕТЕ «ЖЕНЬМИНЬ ЖИБАО»: СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ

Амурский государственный университет, г. Благовещенск, Россия

Аннотация. Статья посвящена стратегиям формирования положительного имиджа КНР, который исследован на материале ежедневной китайской онлайн-газеты «Женьминь жибао», представленной русскоязычной версией информационного веб-сайта. Имиджевая политика издания, связанная с общей информационной политикой Китая, базируется на принципе «управляемой открытости» или «сбалансированности». Это приводит к фильтрации информационного потока, фокусировке внимания читателей на позитивных моментах развития страны, минимизации негативной информации, замене информации ее комментированием.

Ключевые слова: *имидж, информационная политика, стратегия, «Женьминь жибао», Китай.*

E. G. Ivashchenko, I. A. Kungusheva

IMAGE OF CHINA IN RUSSIAN ONLINE NEWSPAPER «ZHENMIN ZHIBAO»: STRATEGIES OF FORMATION

Amur State University, Blagoveshchensk, Russia

Abstract. The article is devoted to the strategies of forming a positive image of the PRC, which is studied by the material of the daily Chinese online newspaper «Zhenmin Zhibao», represented by the Russian version of the information website. The main method of research was the content analysis of the content filling of the site. The image policy of the publication, related to the general information policy of China, is based on the principle of «managed openness» or «balance». This leads to filtering the information flow, focusing readers' attention on positive aspects of China's development, minimizing negative information, replacing information with its comments.

Keywords: *image, information policy, strategy, «Zhenmin Zhibao», China.*

Актуальность исследуемой проблемы. Формирование имиджа своей страны является одной из составляющих современной информационной политики КНР. На средства массовой информации (далее – СМИ) Китая ложится непростая задача представить государство в мировом информационном пространстве. Правительство прилагает значительные усилия, создавая сеть изданий на иностранных языках. Русскоязычные сайты газеты «Женьминь жибао», информационного агентства «Синьхуа», Китайского информационного Интернет-центра, «CGTN» и др., реализуя информационную повестку, также работают над формированием позитивного имиджа. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью вопроса о стратегиях формирования имиджа Китая в русскоязычных интернет-СМИ. Цель статьи – изучить стратегии, используемые одним из ведущих китайских онлайн-изданий, газетой «Женьминь жибао», для формирования положительного имиджа КНР за рубежом.

Материал и методика исследований. Основным методом исследования явился контент-анализ информационных материалов ежедневной китайской онлайн-газеты «Женьминь жибао» на русском языке.

Результаты исследований и их обсуждение. В последние десятилетия ведущие представители современной коммуникативистики сосредоточили пристальное внимание на изучении вопросов российской и зарубежной имиджелогии. Проблема формирования имиджа страны поднималась в работах Э. А. Галумова [2], Е. В. Евдокимова [4], А. В. Федякина [16] и др. Сущность информационной политики рассматривалась в работах М. М. Ковалевой [8], В. Д. Попова [12], Е. П. Тавокина [13] и пр. Специфике СМИ Китая и особенностям функционирования глобальной сети в этом государстве были посвящены работы С. А. Михайлова [9], Г. Ибрагимовой [6] и Н. В. Ткачевой [14]. Сегодня в научной среде интерес к данному исследовательскому направлению не ослабевает, о чем свидетельствует публикационная активность. К исследованиям, имеющим несомненную теоретическую и практическую значимость, можно отнести работы М. И. Ведерниковой [1], А. С. Качур [7], С. Т. Нгуен [10], А. М. Полозовой [11], А. Т. Тлеубердиновой [15], С. К. Харбих [17], Ю. Г. Чернышова [18].

Т. Э. Гринберг отмечает, что «под имиджем понимают именно целенаправленно создаваемый (на основе исследований потребностей и „идеалов” целевых аудиторий) образ. Образ инструментальный, предназначенный для трансляции с целью совершенствования представлений аудиторий в интересах субъекта» [3]. Э. А. Галумов в монографии «Имидж против имиджа» подчеркивает управляемость имиджа, возможность его «коррелировать, конструировать и трансформировать по нашему желанию» [2]. Истоки имиджевой политики, по мнению ученых, непосредственно связаны с общей информационной политикой того или иного государства. Е. П. Тавокин утверждает, что информационная политика является отдельным направлением деятельности государственной власти, включающим, наряду с другими задачами, информационное обеспечение деятельности власти во всех сферах общественной жизни [13].

Один из ведущих принципов информационной политики, которого придерживаются СМИ Китая, получил у российских исследователей нейтрально-мягкое название принципа «сбалансированности» (С. А. Михайлов) [9] или «управляемой открытости» (Е. В. Евдокимов) [4]. Согласно работам вышеназванных ученых, для подобной системы характерно, с одной стороны, сохранение централизованного контроля над СМИ, а с другой – отказ от полного замалчивания альтернативной информации. Через демонстрацию «открытости» и создание эффекта «плюрализма мнений», утверждает Е. В. Евдокимов, КНР добивается менее критичного отношения к китайской пропаганде и снижения давления на страну в вопросе свободы слова [4].

Издание «Женьминь жибао» принадлежит к числу ведущих газет в мире и наиболее влиятельных на территории КНР. Оно ведет свою историю с 1948 г. Издателем и владельцем является Коммунистическая партия Китая, что и определяет политическую принадлежность и специфику данного СМИ. В 2001 г. русскоязычная аудитория получила возможность знакомиться с его новостными материалами на сайте издания. Сайт имеет традиционную структуру и композиционное решение. Содержательный контент представлен тремя блоками: «Новостные рубрики», «Услуги», «Архив». Наиболее наполненным является первый из них, который включает в себя десять рубрик: «В Китае», «В мире», «В России и СНГ», «Экономика», «Комментарии», «Наука и образование», «Общество и культура», «Спорт», «Происшествия», «Фотогалерея» [5].

«Женьминь жибао» как официальное издание Центрального Комитета Коммунистической партии Китая (далее – ЦК КПК) ориентировано на проведение правительственного курса, поэтому формирование имиджа страны за рубежом является одной из его непосредственных задач. При этом редакция учитывает, что в современном мире информационный поток не может сводиться лишь к реализации идеологической или имиджевой парадигмы, поскольку в подобном случае другие СМИ начнут формировать параллельную повестку дня. Во избежание подобной ситуации издание старается соблю-

дать принцип «сбалансированности» или «управляемой открытости»: подавать актуальную, конкурентоспособную информацию, при этом работая над формированием позитивного имиджа партии и государства, требующего минимизации проблемных ситуаций.

Одна из манипулятивных стратегий КНР связана с обилием публикаций, в которых на первый план выходит мысль о политической стабильности государства, успешности его организационно-управленческой практики и экономическом процветании. На сайте «Женьминь жибао» подчеркивается ведущая роль страны на международной арене и устойчивость внутригосударственной системы управления. В материале «Дипломаты из 50 стран подписали письмо в ООН в поддержку позиции КНР по Синьцзяну» (27.07.2019) внимание читателей акцентируется на наличии у Китая союзников и партнеров во внешнеполитической сфере. При этом демонстрируется уверенная позиция КНР по отношению к государствам-конкурентам или к тем странам, с которыми у Китая на текущий момент сложные отношения. Заметка «В Китае опубликована статья о лицемерии США в области прав человека, явно представленном закоренелой проблемой расовой дискриминации» (26.07.2019) содержит резкие высказывания в адрес американской внешней политики: «Несмотря на свое самопозиционирование в качестве защитника прав человека, США не имеют ни воли, ни способности решить серьезную проблему расовой дискриминации на собственной территории. Это отражает институциональные и структурные дефекты США».

Е. В. Евдокимов в 2011 г. писал о «неконфронтационной методике» информационно-пропагандистской работы Пекина: «Многие негативные публикации о западных странах, их политике, финансовом положении, общественных событиях и процессах размещаются в китайских иноязычных СМИ и на интернет-сайтах со ссылкой на иностранные информагентства. Пекин умело использует наличие на Западе широкого спектра открытых источников информации и свободы мнений, чтобы распространять необходимые материалы, причем подготовленные самими иностранцами» [4]. Как видно, ситуация изменилась. СМИ, вслед за чиновниками, позволяют себе резкие высказывания в адрес других государств.

Поскольку имидж государства непосредственно связан с имиджем действующей власти, с олицетворяющими ее личностями, многие материалы сайта персонифицированы – уже в их заголовках упоминается имя того или иного политика или чиновника. Часто упоминаются премьер Госсовета КНР Вэнь Цзябао, вице-премьер Госсовета КНР Ли Кэцзян, посол Китая в России Ли Хуэя и др. Но самое большое внимание уделяется лидеру государства – Си Цзиньпину. Традиционные для китайского этноса уважение к власти, признание иерархических отношений в полной мере сказываются при конструировании образа политика. В материале «Поездка Си Цзиньпина в Осаку приводит в движение мультилатерализм, сотрудничество в рамках „Группы 20“ и мировую экономику – Ван И» (30.06.2019) он предстает как мудрый и имеющий влияние руководитель: «По словам Ван И, речь Си Цзиньпина на саммите „Группы 20“ вызвала сильный резонанс, а идеи Китая получили широкую поддержку». Используемые в заметке выражения «сильный резонанс», «широкая поддержка», «во всем мире с удовлетворением отмечают» по отношению к его деятельности подчеркивают незыблемость авторитета генерального секретаря ЦК КПК, а также статус Китая на международной арене.

Значительное количество материалов на сайте «Женьминь жибао» освещают ситуацию в экономике: ее рост («Китайская экономика росла быстрыми темпами последние 70 лет» (03.07.2019), «Китай добился выдающихся результатов в экономическом развитии в первой половине 2019 года» (17.07.2019)); инвестиционную привлекательность («Прямые иностранные инвестиции Китая в первом полугодии превысили 340 млрд юаней» (17.07.2019)); увеличение доходов на душу населения («Китайский национальный доход на душу населения за 2018 год достиг 9732 долл. США» (02.07.2019)); уменьшение бедности («История о победе над бедностью с Юга Китая провинции Хайнань» (02.07.2019)).

Многие ресурсы посвящены технологическому потенциалу Поднебесной. К таковым можно отнести следующие публикации: «Ученые из Сианя создали подводного бионического робота в форме гигантского ската» (07.08.2019), «На всемирной конференции по робототехнике 2019 года будут представлены передовые технологии робототехники» (07.08.2019), «Китай успешно протестировал технологию точного контроля места падения ступеней ракеты-носителя» (07.08.2019), «Китайские ученые разработали новую высокобезопасную микробатарейку» (07.08.2019), «В Китае проведено пробное использование технологии распознавания лиц для проверки удостоверения личности» (07.08.2019), «Китайские исследователи нашли новый подход к регенерации сетчатки глаза» (07.08.2019). Как видим, КНР предстает как государство, занимающее лидирующие позиции в сфере науки и высоких технологий, активно инвестирующее средства в образовательную сферу.

Наряду с динамичными характеристиками имиджа страны, на сайте «Женьминь жибао» часто упоминаются характеристики статичные, неизменные. Национальные ценности, особые традиции и религия, самобытное искусство привлекают внимание зарубежных читателей. Неслучайно при формировании имиджа КНР СМИ делает акцент именно на этих составляющих. В качестве наглядных примеров выступают анонсы: «Праздник Циси в традиционных китайских костюмах» (09.08.2019), «В Аомэне прошел парад исполнителей танцев дракона и льва в стиле ушу» (09.08.2019), «Утренние пейзажи ландшафтного парка Хунцунь» (09.08.2019), «Национальная библиотека Китая переходит в цифровой формат, чтобы сохранить древние книги» (09.08.2019). Подобные материалы, продвигая идею уникальности Поднебесной, вместе с тем подчеркивают готовность страны к межкультурному диалогу, стимулируют развитие туристической отрасли, способствуют продвижению Китая на мировом рынке туристических услуг. Публикуя материалы, представляющие КНР с позитивной стороны, редакция «Женьминь жибао» не может обходить вниманием негативную информацию, поскольку это грозит потерей читательской аудитории и, как следствие, утратой влияния на общественное мнение. В данной статье под негативной мы будем понимать информацию, способную нанести репутационный ущерб имиджу страны.

На сайте «Женьминь жибао» используется несколько стратегий работы с негативной повесткой дня. Прежде всего, масштаб подобной информации минимизируется и подается в максимально возможном положительном ключе. Так, например, в ленте новостей от 25 июля 2019 г. представлено 16 новостей, из них 9 касаются непосредственно Китая. Некоторые из них носят не просто нейтральный, а однозначно позитивный характер: «МИД КНР: Китай добился успехов только на основе собственных усилий и интеллектуальных сил», «Китай продолжит улучшать благосостояние отставных солдат», «Китайские элементы стали новым источником вдохновения для кино в западных странах». И только одна заметка «Си Цзиньпин призвал к приложению всех возможных условий по проведению спасательных работ после оползня в провинции Гуйчжоу» посвящена проблемной ситуации. При этом очевидно, что изложенная в подобном ключе информация не может повредить имиджу страны, потому что, во-первых, речь идет о природной катастрофе, неподвластной воле человека; во-вторых, негатив тут же минимизируется, так как говорится, что глава государства взял ситуацию под полный контроль. Так, единственная негативная информация в повестке дня подается в максимально позитивном ключе. То же можно сказать о дневной, недельной и месячной подборке топовых новостей, публикуемых на сайте в специальных разделах.

Следует отметить, что если на сайте освещается негативная ситуация, связанная с Китаем, то акцент смещается с самой ситуации на то, какие управленческие решения приняты по этому поводу. В материале «Министерство общественной безопасности КНР обнародовало список лиц, скрывающихся от правосудия» (24.07.2019) рассказывается о розыске беглых преступников, но информация подана таким образом, что мысль о разгу-

ле преступности в стране не возникает. Внимание читателей фокусируется не на самом факте существования подобной проблемы, а на том, что проходит кампания по задержанию подозреваемых в тяжких преступлениях: это освещается в СМИ, обещано вознаграждение в размере 100 тыс. юаней за поимку каждого беглеца. В таком виде негативная информация не только не наносит имиджевого ущерба, а напротив, демонстрирует активную работу правительства по искоренению преступности. Подобная стратегия использована и в заметке «Полиция пров. Юньнань изъяла более 89 кг метамфетамина» (03.07.2019). Фраза «Провинция Юньнань, граничащая с т. н. „Золотым треугольником“, является важным фронтом Китая в борьбе против преступлений, связанных с коррупцией» наглядно демонстрирует, как во избежание репутационного ущерба сотрудники «Женьминь жибао» смещают акценты с негативной ситуации на принятые управленческие решения. Впрочем, чаще всего речь в публикациях идет о частных негативных ситуациях: «Смертный приговор, вынесенный шанхайцу за убийство своей жены, оставлен в силе» (06.07.2019)», «В юго-западном Китае двое человек погибли и восемь пострадали от отравления грибами» (07.07.2019). Масштаб поднимаемых проблем явно не соответствует остальному контенту «Женьминь жибао», но размещение подобных материалов дает возможность редакции утверждать, что издание публикует разностороннюю, в том числе негативную, информацию.

Следующая стратегия, используемая для минимизации негативных сведений, – публикации с элементами инструкции, прогноза, комментария, то есть тех жанровых вариаций, которые способны представить интерпретированную информацию. В материале «Китай по итогам июня ожидает рост индекса потребительских цен на 2,6 процента» (09.07.2019) негатив сопровождается позитивным прогнозом: аналитик из компании «Huatai Securities» Ли Чао «сделал прогноз, что растущее давление CPI будет по-прежнему контролируемым, потому что страна уже совершила усилия, чтобы обеспечить разумные поставки различных продуктов питания». Журналисты также делают акцент на том, что проблема контролируется властями и вскоре будет преодолена.

Другой пример – заметка «Как правильно интерпретировать итоги развития китайской экономики в первой половине 2019 года» (18.07.2019). Название говорит само за себя – перед нами инструкция к прочтению материалов Государственного статистического управления КНР. Согласно его исследованию, «за первые шесть месяцев 2019 года ВВП Китая составил 45,093 трлн юаней, темп роста достиг 6,3 %», и это самый низкий показатель за последние 30 лет. Подробно объясняется, что данный результат не является «наихудшим» показателем, что это закономерный переход от «бурного» развития к «стандартному», что он в два раза выше, чем, например, в Японии и Корее, что, «с глобальной точки зрения, Китай по-прежнему является самой лучшей экономикой», что «нынешний темп роста в 6 % на самом деле является самым подходящим». Посыл публикации очевиден – минимизировать урон, который публикация данных может нанести имиджу государства.

В особо сложных случаях на сайте подается не сама информация, а только ее комментирование. Так произошло с освещением протестных акций в Сянгане 1 июля 2019 г.: на сайте газеты не была опубликована информация о беспорядках, тогда как все мировые СМИ писали об этом. Только на следующий день вышел материал «Китай выступает против вмешательства других стран в дела Сянгана» (02.07.2019), причем речь шла не о самих демонстрациях протеста, а публиковалось заявление представителя МИД Китая. Как известно, протестные акции продолжались еще какое-то время, и сайт «Женьминь жибао» размещал по преимуществу не новостную, а комментированную информацию: «Китай подверг критике высказывания главы МИД Великобритании» (04.07.2019), «Вмешательство во внутренние дела Китая недопустимо!» (18.07.2019), «Авторитет центральной власти КНР неоспорим» (22.07.2019). Так, с ее помощью внимание читателей фокусировалось не на самом событии, а на позиции правящей партии по данному вопросу. Информационный поток фильтруется: на сайте преобладают материалы, представляющие Китай с поло-

жительной стороны. Внимание фокусируется на политической стабильности государства, его экономическом росте, инвестиционной привлекательности, развитии высокотехнологичных производств. Новости, способные нанести ущерб имиджу КНР, остаются на периферии информационного потока. Они минимизируются, подаются как частный случай, а не результат системного сбоя. Зачастую вместо самой информации читателю подаются комментарии, инструкция, заявление. Внимание концентрируется не на информационном поводе, а на позиции руководства страны по данной проблеме.

Резюме. Таким образом, можно утверждать, что в текстовых материалах сайта газеты «Женьминь жибао», являющейся официальным изданием Центрального комитета Коммунистической партии КНР, с целью формирования позитивного имиджа страны используются два базовых стратегических направления информационных потоков, которые представляют собой, во-первых, динамические характеристики имиджа государства, во-вторых, его статические характеристики. Данные стратегии реализуются неоднополярно, а вербально эксплицируясь в своих определенных разновидностях. Динамическая сторона имиджа формируется в основном посредством таких стратегий, как: 1) управляемая открытость по принципу реалистичности, ограниченности и вариативности компонентов; 2) отраслевая успешность; 3) усиление межкультурных коммуникативных отношений; 4) персонифицирование публикуемых материалов; 5) минимизация проблемных ситуаций. К статическим относятся преимущественно стратегии культивирования национальных ценностей, географического патриотизма, опоры на ценностно-мировоззренческие установки, социально-исторических моделей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ведерникова М. И. Имидж страны как элемент «мягкой силы» // Политика и общество. – 2018. – № 1. – С. 35–43.
2. Галужов Э. А. Имидж против имиджа. – М. : Известия, 2005. – 552 с.
3. Гринберг Т. Э. Образ страны или имидж государства: поиск конструктивной модели [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mediascope.ru/issues/150>.
4. Евдокимов Е. В. Политика Китая в глобальном информационном пространстве [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://intertrends.ru/rubrics/holodno-o-goryachem/journals/neuverennaya-ekonomika-i-napryazhennoe-obschestvo/articles/politika-kitaya-v-globalnom-informatsionnom-prostranstve>.
5. Женьминь жибао [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://russian.people.com.cn/>.
6. Ибрагимова Г. Стратегия КНР в области управления Интернетом и обеспечения информационной безопасности // Индекс безопасности. – 2013. – № 1(104). – С. 169–184.
7. Качур А. С. СМИ как инструмент формирования имиджа страны и социальных настроений населения // Социология в современном мире: наука, образование. – 2017. – № 1. – С. 20–27.
8. Ковалева М. М. Содержание и структура понятия «государственная информационная политика» // Средства массовой информации в современном мире. – СПб. : Б. и., 2010. – С. 125–126.
9. Михайлов С. А. Журналистика Китая. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2006. – 600 с.
10. Нгуен С. Т. Роль русскоязычных СМИ в продвижении имиджа страны представителями диаспоры в иностранном государстве на примере Вьетнама // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 6(72), ч. 1. – С. 28–31.
11. Полозова А. М. Имидж как фактор конкурентоспособности страны в глобальном мире // Конкурентоспособность в глобальном мире: экономика, наука, технологии. – 2018. – № 1(60). – С. 85–86.
12. Попов В. Д. Информационная политика. – М. : Изд-во РАГС, 2003. – 463 с.
13. Тавокин Е. П. Информационная политика: системный подход // Государственная информационная политика: концепции и перспективы : сборник статей. – М., 2001. – С. 4–13.
14. Ткачева Н. В. Особенности развития Интернета в Китае (2013–2015 гг.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mediaalmanah.ru/files/70/312.php>.
15. Глеубердинова А. Т. Количественное измерение имиджа страны // Маркетинг в России и за рубежом. – 2017. – № 1. – С. 20–27.
16. Федякин А. В. Китайская модель политики формирования позитивного образа государства // Experientum–2009 : сборник научных статей философского факультета МГУ. – М., 2008. – С. 152–158.
17. Харбих С. К. Международный имидж государства: факторы и коммуникативная стратегия формирования (на примере Чили) : автореф. дис. ... канд. полит. наук : 23.00.04. – М., 2015. – 42 с.

18. Чернышов Ю. Г. Имидж страны как фактор «мягкой силы» в международных отношениях: история и современность (итоги интернет-конференции) // Известия Алтайского государственного университета. – 2017. – № 5(97). – С. 178–183.

Статья поступила в редакцию 06.08.2019

REFERENCES

1. *Vedernikova M. I.* Imidzh strany kak element «myagkoj sily» // *Politika i obshchestvo*. – 2018. – № 1. – S. 35–43.
2. *Galumov E. A.* Imidzh protiv imidzha. – M. : Izvestiya, 2005. – 552 s.
3. *Grinberg T. E.* Obraz strany ili imidzh gosudarstva: poisk konstruktivnoj modeli [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://mediascope.ru/issues/150>.
4. *Evdokimov E. V.* Politika Kitaya v global'nom informacionnom prostranstve [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://intertrends.ru/rubrics/holodno-o-goryachem/journals/neuverennaya-ekonomika-i-napryazhennoe-obshchestvo/articles/politika-kitaya-v-globalnom-informacionnom-prostranstve>.
5. *Zhen'min' zhibao* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://russian.people.com.cn/>.
6. *Ibragimova G.* Strategiya KNR v oblasti upravleniya Internetom i obespecheniya informacionnoj bezopasnosti // *Indeks bezopasnosti*. – 2013. – № 1(104). – S. 169–184.
7. *Kachur A. S.* SMI kak instrument formirovaniya imidzha strany i social'nyh nastroyenij naseleniya // *Sociologiya v sovremenom mire: nauka, obrazovanie*. – 2017. – № 1. – S. 20–27.
8. *Kovaleva M. M.* Soderzhanie i struktura ponyatiya «gosudarstvennaya informacionnaya politika» // *Sredstva massovoj informacii v sovremenom mire*. – Spb. : B. i., 2010. – S. 125–126.
9. *Mihajlov S. A.* Zhurnalistika Kitaya. – Spb. : Izd-vo Mihajlova V. A., 2006. – 600 s.
10. *Nguen S. T.* Rol' russkoyazychnyh SMI v prodvizhenii imidzha strany predstaviteleyami diaspory v inostrannom gosudarstve na primere V'etnama // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. – 2017. – № 6(72), ch. 1. – S. 28–31.
11. *Polozova A. M.* Imidzh kak faktor konkurentosposobnosti strany v global'nom mire // *Konkurentosposobnost' v global'nom mire: ekonomika, nauka, tekhnologii*. – 2018. – № 1(60). – S. 85–86.
12. *Popov V. D.* Informacionnaya politika. – M. : Izd-vo RAGS, 2003. – 463 s.
13. *Tavokin E. P.* Informacionnaya politika: sistemnyj podhod // *Gosudarstvennaya informacionnaya politika: koncepcii i perspektivy* : sbornik statej. – M., 2001. – S. 4–13.
14. *Tkacheva N. V.* Osobennosti razvitiya Interneta v Kitae (2013–2015 gg.) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://mediaalmanah.ru/files/70/312.php>.
15. *Tleuberdinova A. T.* Kolichestvennoe izmerenie imidzha strany // *Marketing v Rossii i za rubezhom*. – 2017. – № 1. – S. 20–27.
16. *Fedyakin A. V.* Kitajskaya model' politiki formirovaniya pozitivnogo obraza gosudarstva // *Experimentum–2009* : sbornik nauchnyh statej filosofskogo fakul'teta MGU. – M., 2008. – S. 152–158.
17. *Harbih S. K.* Mezhdunarodnyj imidzh gosudarstva: factory i kommunikativnaya strategiya formirovaniya (na primere Chili) : avto-ref. dis. ... kand. polit. nauk : 23.00.04. – M., 2015. – 42 s.
18. *Chernyshov Yu. G.* Imidzh strany kak faktor «myagkoj sily» v mezhdunarodnyh otnosheniyah: istoriya i sovremennost' (itogi internet-konferencii) // *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2017. – № 5(97). – S. 178–183.

The article was contributed on August 06, 2019

Сведения об авторах

Иващенко Елена Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, коммуникации и журналистики Амурского государственного университета, г. Благовещенск, Россия; e-mail: eivaschenko@mail.ru

Кунгушева Ирина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, коммуникации и журналистики Амурского государственного университета, г. Благовещенск, Россия; e-mail: kunguseva@mail.ru

Author information

Ivashchenko, Elena Gennadyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language, Communication and Journalism, Amur State University, Blagoveshchensk, Russia; e-mail: eivaschenko@mail.ru

Kunguseva, Irina Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language, Communication and Journalism, Amur State University, Blagoveshchensk, Russia; e-mail: kunguseva@mail.ru

Н. В. Мальшева, Н. К. Чирикова

**ЯКУТСКИЕ НАИМЕНОВАНИЯ ЛЕКАРСТВЕННЫХ РАСТЕНИЙ,
ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ПРИ ЗАБОЛЕВАНИЯХ МОЧЕПОЛОВОЙ СИСТЕМЫ:
СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия

Аннотация. В статье проанализированы способы образования в якутском языке наименований лекарственных растений с точки зрения отображения в них лечебных свойств растений при заболеваниях мочеполовой системы. Выявлены лексико-семантические особенности фармакофитонимов. В результате анализа отражения лечебных свойств лекарственных растений при заболеваниях мочеполовой системы во внутренней форме номинаций выявлено, что во многих якутских фармакофитонимах актуализируется стратегия обозначения того, для лечения каких заболеваний или какого органа предназначены растения. Представлен материал по использованию в народной медицине якутов бадана, полыни, спорыша, белозора для лечения заболеваний мочеполовой системы.

Ключевые слова: *фармакофитонимы, якутские номинации растений, способы образования номинаций, стратегия обозначения растений, заболевания мочеполовой системы, семантическое значение, лекарственные растения Якутии.*

N. V. Malysheva, N. V. Chirikova

**YAKUT NAMES OF MEDICINAL PLANTS
FOR DISEASES OF GENITOURINARY SYSTEM:
WAYS OF FORMATION**

M. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia

Abstract. The article discusses the methods of formation of names of medicinal plants in the Yakut language in terms of reflection of curative properties for diseases of genitourinary system in word semantics; reveals the lexical and semantic features of the Yakut medicinal plant names (phytonyms). As a result of analysis of the reflection of the curative properties of medicinal plants for diseases of genitourinary system in the inner form of the Yakut naming units, the authors revealed that many phytonyms actualize the way of designating which diseases or organ are intended for treatment. The paper presents the unique material on the use of medicinal plants «Bergenia», «Wormwood», «Knotgrass», «Rho-diola», «Parnassia» in traditional Yakut medicine for the treatment of genitourinary system diseases.

Keywords: *names of medicinal plants (phytonyms), Yakut plant naming units, methods of formation of names, plant designation strategy, genitourinary system diseases, semantic meaning, medicinal plants of Yakutia.*

Актуальность исследуемой проблемы. Ботаническая лексика всегда привлекала внимание лингвистов как особенный и своеобразный пласт словарного запаса языка. Интерес к ее изучению обусловлен тем, что растительный мир для человека является одной из важнейших составляющих его жизнедеятельности. С древних времен наши предки использовали травянистые растения для лечения заболеваний различного типа, поэтому именно они стали первыми лекарственными средствами, названия которых олицетворяют их определенные характеристики и особенные черты, отражают самобытную культуру народов и их отношение к живой природе. По мнению И. В. Бродского, народные назва-

ния даются только тем растениям, которые имеют в жизни человека определенное значение, например, хозяйственное, лечебное, эстетическое, ритуальное [1, с. 32].

Лекарственные средства растительного происхождения находят широкое применение в исцелении практически всех жизненно важных органов и нормализации основных физиологических функций человека. Для лечения различных групп заболеваний, широко распространенных среди северян, наиболее действенными оказываются традиционные приемы и методы якутского народного врачевания, многие из которых выявлены нами в архивных источниках прошлых веков. Они, как мы убедились в процессе исследования, сохранились и в практике современных целителей, то есть дошли до них, передаваясь из поколения в поколение как живой опыт народа, как элемент его многовековой культуры [2]. Таким образом, в наименованиях растений репрезентирована особенность мировоззрения этноса, его отношение к окружающей среде, практический опыт и система ценностей.

Теоретической основой исследования послужили труды по изучению номинаций лекарственных растений в алтайских языках Ж. М. Омашева [10], М. М. Султыговой [15], И. И. Садовниковой [14], в финно-угорских и индоевропейских языках – И. В. Бродского [1], Е. Л. Кузнецовой [6], О. Г. Рубцовой [13], О. Г. Купцовой [7], Т. Г. Ермаковой [3] и др.

Цель статьи – системный анализ якутских фармакофитонимов с точки зрения отображения в них лечебных свойств растений при заболеваниях мочеполовой системы.

Материал и методика исследований. Эмпирический материал составляют якутские номинации лекарственных растений, используемых при заболеваниях мочеполовой системы, имеющие в своем составе слова, содержащие название мочеполового органа или указывающие на болезнь в области мочеполовых органов и на ее признак. Сбор материала осуществлялся посредством опроса и анкетирования в рамках полевых и экспедиционных выездов по территории Республики Саха (Якутия). Из лексикографических источников, в том числе из диалектных словарей, материал был извлечен методом сплошной выборки.

Использован компонентный анализ для выявления особенного признака номинации и подтверждения связи номинации лекарственного растения с его денотатом. Описательный метод (биологической характеристики растений) является одним из основных. Применяется также лингвокультурологический анализ, направленный на выявление отношения якутского народа к окружающей среде и живой природе.

Результаты исследований и их обсуждение. Комплексному анализу со стороны словообразовательной системы и лексико-семантических особенностей подвергаются якутские номинации произрастающих на территории Республики Саха лекарственных растений бадан, полынь, спорыш, белозор, которые активно используются при лечении заболеваний мочеполовых органов. Лингвистический материал исследования рассматривается в рамках трех лексико-семантических групп (далее – ЛСГ), составленных на основе методологической идеи Е. Л. Кузнецовой [6] и отражающих стратегические обозначения лечебных свойств растений по признаку указания на: 1) названия органов, в отношении которых они употребляются; 2) результаты их применения; 3) названия заболеваний, болезненных состояний, повреждений, для лечения которых их применяют.

ЛСГ «Наименования лекарственных растений, отражающие лечебные свойства посредством указания на названия органов, в отношении которых они употребляются». В данную лексико-семантическую группу номинаций вошел фитоним, мотивированный лексемой *кыбака* [11, с. 1352]. Якутское название для номинации спорыша (*горец птичий*) *Polygonum aviculare* L., многолетнего растения из семейства гречишных *Polygonaceae*, происходит от основы *кыбака* (*кыбаха*), *кыбакка* (*кыбахха*). В «Словаре якутского языка» Э. К. Пекарского данная лексема представлена в следующей интерпретации: «1) часть тела (между пупком и промежностью); 2) древний женский металлический наряд, носимый спереди ниже пупа вверху исподней одежды» [11, с. 1352]. Предполага-

ем, что здесь объясняется процесс номинации, при котором в названии лекарственного растения находится наименование больного органа. Спорыш применяется в народной и официальной медицине несколько тысячелетий. Трава эффективна при хронических воспалительных заболеваниях половой сферы, кровотечениях после родов, абортов, вызванных фибромиомой матки, при климактерической и ювенильной гиперменорее, атонии и гипотонии матки для стимуляции сокращений. Кроме этого, спорыш препятствует образованию мочевых конкрементов и способствует их выведению при почечнокаменной болезни, выводит с мочой избыток ионов натрия и хлора, усиливает сокращение матки. При бесплодии он применялся еще в Средние века.

В традиционной медицине Саха отвар растения принимают при воспалении легких и гастрите. Спорыш используется при желчекаменной и мочекаменной болезнях [информанты: Р. И. Готовцева, 1932 г. р., Оймяконский р-он, травница; Ю. Ю. Николаева, 1954 г. р., Нюрбинский р-он, целительница], язве желудка, туберкулезе, заболеваниях печени и почек. Кашицу из свежих листьев прикладывают на гнойные раны [информант В. Е. Герасимов, 1955 г. р., Верхневилуйский р-он, целитель]. Данное растение применяют при заболеваниях почек: от мочекаменной болезни, при пиелонефритах, ранах [информанты: К. П. Харламьева, 1961 г. р., Вилуйский р-он, целительница, шаман; К. П. Токумова, 1940 г. р., Таттинский р-он, целительница].

Современная медицина подтвердила, что спорыш результативен при бесплодии. Он стимулирует яичники, снимает воспаление и способствует наступлению беременности. Лекарственное растение используется при лечении комплекса заболеваний частей тела и организма между пупком и промежностью (*кыбакаы*), что и стало мотивом для определения номинации. Таким образом, *кыбакаы* отражает лечебные свойства посредством указания на названия органов, в отношении которых употребляется растение спорыш.

ЛСГ «Наименования лекарственных растений, отражающие лечебные свойства посредством указания на результаты их применения». В данную группу вошла якутская трехсложная производная номинация *чалыграс*, обозначающая многолетнее травянистое растение из семейства камнеломковых (*Saxifragaceae*) – бадан толстолистный (*Bergenia crassifolia* (L.) Fritsch.). В «Словаре якутского языка» Э. К. Пекарского данная лексема интерпретирована как «растение бадань или монетник, отваром которого лечат венерические болезни и запор мочи» [12, с. 3564]. Она образована от звукоподражательного глагола *чалыграа* «издавать звук небольшого плеска или слабого удара об окраинные посуды (о воде); шуметь в воде, так много и быстро говорить, что не разобрать» [12, с. 3564] при помощи аффикса = *с*, благодаря которому в якутском языке образуются звукоподражательные имена прилагательные. Мы предполагаем, что ключевым понятием в интерпретации *чалыграа* для обозначения лекарственного растения, отвар которого лечит, в том числе задержку мочи, затрудненности мочеиспускания, является первое из приведенных значений. Иными словами, данный глагол используется также для обозначения звука опорожнения мочевого пузыря у человека – мочеиспускания. Итак, номинация лекарственного растения *чалыграс* указывает на цель лечения.

Корневища и листья бадана в народной медицине Якутии применяли как антисептическое средство при болезнях мочевого пузыря. Настой из листьев лечит обострение цистита. Также растение используют как сильное вяжущее средство при расстройствах желудочно-кишечного тракта и женских болезнях [информанты: В. Е. Федоров, 1954 г. р., Мегино-Кангаласский р-он, целитель; К. П. Токумова, 1940 г. р., Таттинский р-он, целительница]. При приеме больными лекарственных средств из него за счет его противовоспалительного и дезинфицирующего действия наблюдается положительный эффект, и в процессе нормализации мочеиспускания издаются звуки мочевой жидкости, которые метафоризируются со звуками льющейся воды. Таким образом, стратегия обозначения наименования лекарственного растения бадан заключается в подчеркивании результата лечения им.

ЛСГ «Наименования лекарственных растений, отражающие лечебные свойства посредством указания на названия заболеваний, болезненных состояний, повреждений, для лечения которых они употребляются». Название многолетнего травянистого растения рода полынь семейства Астровые (*Asteraceae*) – полыни обыкновенной (*Artemisia vulgaris* L.) – в якутском языке возникло путем выделения функционального признака лекарственного растения, образовано способом подчинительного словосложения в притяжательной форме. Номинации *кыа уга* или *кыа ото* «обыкновенная полынь, съедобная трава» состоят из двух компонентов, в которых первый (*кыа*) является зависимым словом, раскрывающим ее применение в лечебных целях, а второй (*от*) имеет общетюркское происхождение и используется со смысловым значением «растение, трава, сено». В якутском языке, согласно словарю Э. К. Пекарского, у него 3 основных семантических описания: 1) трава, былина, произрастание, злак; 2) стог сена, зарод; 3) остожье [11, с. 1891–1893]. Древнетюркский вариант слова *от* представлен в следующей интерпретации: «трава, зелень», «лекарство» [9, с. 373]. Вторая лексема, таким образом, имеет определяющий характер и выявляет, что представленная лексическая единица является названием растения. Первая же основа (*кыа*) имеет общетюркское происхождение, лексические параллели в других тюркских языках: *каб, каг, кабу, кабд, кау, коу, кю*. В якутском языке она обозначает «кровь, выходящую из внутренних органов (у женщины при родах, выкидыше, кровавом поносе); женскую менструационную кровь» [11, с. 1351]. В связи с тем, что полынь считается женским растением, нормализующим и останавливающим кровь, выходящую из внутренних органов (при родах, выкидыше, кровавом поносе), стимулирующим матку и регулирующим менструальный цикл, а также помогающим при различных гинекологических недомоганиях, обыкновенная полынь, по всей видимости, получила название *кыа уга (кыа ото)* по признаку, указывающему на болезненное состояние, которое можно было ею вылечить. Это пример того, как опыт народной и традиционной медицины при лечении различного рода кровотечений находит свое отражение в названии лекарственного растения. Настой травы полыни обыкновенной *уөрэ ото* якутские отосуты рекомендуют как кровоостанавливающее, а также как мочегонное, желчегонное (при циститах, уретритах) средство [8].

Якутская номинация лекарственного растения белозор также определяет болезнь, которую им лечили. Название многолетнего травянистого, с коротким корневищем и несколькими прямостоячими стеблями растения *белозор* в якутском языке представлено номинацией *чэмэлиидэ*: «растение, употребляемое против триппера и шанкра *Parnassia palustris* L.» [12, с. 3602], «белозор болотный» [4, с. 30], «белозор *Parnassia* L.» [5, с. 62]. В народной медицине многолетнюю траву из семейства бересклетовых (*Celastraceae*) белозор болотный (*Parnassia palustris* L.) используют при гинекологических заболеваниях: обильных месячных, опущении матки, послеродовых болях, для облегчения послеродового отделения плаценты, при белях, резких болях в мочевом пузыре, а также при гонорее. В якутской народной медицине отвар надземной части белозора болотного пьют в качестве мочегонного, при резях в мочевом пузыре. По свидетельству врачей В. Н. Чепалова и П. М. Бушкова, растение применялось и при венерических болезнях [информант: В. Е. Федоров, 1954 г. р., Мегино-Кангаласский район, целитель; К. П. Токумова, 1940 г. р., Таттинский район, целительница] [2]. Мы предполагаем, что производная именная якутская основа *чэмэлиидэ* образована от существительного *чэмэли* при помощи аффикса =дэ. Лексема *чэмэли* якутского языка интерпретируется как «шанкра» [12, с. 3602]. С медицинской точки зрения, она представляет собой гнойную язву или болезнь половых органов, появляющуюся самостоятельно или при заражении сифилисом. Таким образом, фармакофитоним *чэмэлиидэ* отражает лечебные свойства белозора посредством указания на названия заболеваний, для лечения которых он употребляется.

Резюме. Таким образом, в результате анализа отражения лечебных свойств лекарственных растений, используемых при заболеваниях мочеполовой системы, во внутренней форме якутских номинаций выявлено, что в них актуализируется стратегия обозначения того, для лечения каких заболеваний (*чэмэлиидэ, кыа уга*) или какого органа (*кыабакы*) предназначено растение. Также нами обнаружена лексема, образованная по стратегии обозначения наименования лекарственного растения для подчеркивания результата лечения им (*чалыграс*).

Проанализированные якутские фармакофитонимы показывают, что в народном сознании имелось четкое представление о том, от чего помогают эти растения. Флористическая лексика якутского языка составляет огромный пласт, который представляет большой интерес для исследователей с точки зрения как его лексикографирования, так и использования в лечебных целях, что дает возможность рассматривать его в когнитивном аспекте с выходом в языковую картину мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бродский И. В.* Номинация финно-пермских фитонимов по признаку связи с народными поверьями // Труды института лингвистических исследований. – 2010. – Т. VI, ч. 1. – С. 32–39.
2. *Григорьева А. М.* Народное врачевание в Якутии (XVII–XX вв.). – М. : Из глубин, 1966. – С. 134.
3. *Ермакова Т. Г.* Номинации растений в русском и сербском языках (этнолингвистический аспект) // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 193–197.
4. *Иванов Б. И.* Использование лекарственных растений Якутии. – Новосибирск : Наука, 2009. – 189 с.
5. *Иванов В. П.* Двудольные растения окрестностей г. Якутска : определитель. – Якутск : ЯГУ, 1990. – 159 с.
6. *Кузнецова Е. Л.* Проблемы номинации лекарственных растений в латинской ботанической номенклатуре // БГМУ в авангарде медицинской науки и практики : сборник рецензируемых научных работ. – Минск, 2017. – С. 281–284.
7. *Купцова О. Г.* Названия лекарственных растений, применяемых в акушерско-гинекологической практике (на материале русского, немецкого, марийского и латинского языков) // Проблемы марийской и сравнительной филологии : сборник статей. – Йошкар-Ола, 2018. – С. 36–37.
8. *Макаров А. А.* Лекарственные растения. – Якутск : Бичик, 2001. – 128 с.
9. *Наделяев В. М., Насилов Д. М., Тенишев Э. Р., Щербак А. М.* Древнетюркский словарь. – Л. : Наука, 1969. – 676 с.
10. *Омашев Ж. М.* Названия лекарственных трав в казахском языке: этимологический аспект // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2016. – № 4. – С. 82–89.
11. *Пекарский Э. К.* Словарь якутского языка. – Л. : Изд-во АН СССР, 1959. – Т. 2. – 2010 стлб.
12. *Пекарский Э. К.* Словарь якутского языка. – Л. : Изд-во АН СССР, 1959. – Т. 3. – 3858 стлб.
13. *Рубцова О. Г.* Номинации лекарственных растений в разносистемных языках через призму фитоморфологии (на материале русского, марийского, немецкого и латинского языков) // Журнал Вятского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 121–125.
14. *Садовникова И. И.* Лексико-семантическая структура названий растений в эвенском языке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 73, ч. 1. – С. 389–392.
15. *Султыгова М. М.* Названия травянистых растений в ингушском языке // Вестник Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч. Э. Ахриева. – 2015. – № 1. – С. 59–63.

Статья поступила в редакцию 05.07.2019

REFERENCES

1. *Brodskij I. V.* Nominacija finno-permskih fitonimov po priznaku svyazi s narodnymi pover'yami // Trudy instituta lingvisticheskikh issledovanij. – 2010. – T. VI, ch. 1. – S. 32–39.
2. *Grigor'eva A. M.* Narodnoe vrachevanie v Yakutii (XVII–XX vv.). – M. : Iz glubin, 1966. – S. 134.
3. *Ermakova T. G.* Nominacii rastenij v russkom i serbskom yazykah (etnolingvisticheskij aspekt) // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2014. – № 5. – S. 193–197.
4. *Ivanov B. I.* Ispol'zovanie lekarstvennyh rastenij Yakutii. – Novosibirsk : Nauka, 2009. – 189 s.
5. *Ivanov V. P.* Dvudol'nye rasteniya okrestnostej g. Yakutsk : opredelitel'. – Yakutsk : YaGU, 1990. – 159 s.

6. *Kuznecova E. L.* Problemy nominacii lekarstvennyh rastenij v latinskoj botanicheskoj nomenklature // ВГМУ в авангарде медицинской науки и практики : сборник рецензируемых научных работ. – Минск, 2017. – С. 281–284.
7. *Kupcova O. G.* Nazvaniya lekarstvennyh rastenij, primenyaemyh v akushersko-ginekologicheskoj praktike (na materiale russkogo, nemeckogo, marijskogo i latinskogo yazykov) // Problemy marijskoj i sravnitel'noj filologii : sbornik statej. – Joshkar-Ola, 2018. – С. 36–37.
8. *Makarov A. A.* Lekarstvennye rasteniya. – Yakutsk : Bichik, 2001. – 128 s.
9. *Nadelyaev V. M., Nasilov D. M., Tenishev E. R., Shcherbak A. M.* Drevnetyurkskij slovar'. – L. : Nauka, 1969. – 676 s.
10. *Omashev Zh. M.* Nazvaniya lekarstvennyh trav v kazahskom yazyke: etimologicheskij aspekt // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. – 2016. – № 4. – С. 82–89.
11. *Pekarskij E. K.* Slovar' yakutskogo yazyka. – L. : Izd-vo AN SSSR, 1959. – Т. 2. – 2010 stlb.
12. *Pekarskij E. K.* Slovar' yakutskogo yazyka. – L. : Izd-vo AN SSSR, 1959. – Т. 3. – 3858 stlb.
13. *Rubcova O. G.* Nominacii lekarstvennyh rastenij v raznosistemnyh yazykah cherez prizmu fitomorfologii (na materiale russkogo, marijskogo, nemeckogo i latinskogo yazykov) // Zhurnal Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2015. – № 2. – С. 121–125.
14. *Sadovnikova I. I.* Leksiko-semanticheskaya struktura nazvanij rastenij v evenskom yazyke // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. – 2008. – № 73, ch. 1. – С. 389–392.
15. *Sulygova M. M.* Nazvaniya travyanistyh rastenij v ingushskom yazyke // Vestnik Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnyh nauk im. Ch. E. Ahrieva. – 2015. – № 1. – С. 59–63.

The article was contributed on July 05, 2019

Благодарность

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00361 А.

Сведения об авторах

Мальшева Нинель Васильевна – кандидат филологических наук, доцент Института языков и культуры народов Северо-Востока РФ Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия; e-mail: ninel_malysheva@mail.ru

Чирикова Надежда Константиновна – доктор фармацевтических наук, ведущий научный сотрудник Института естественных наук Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия; e-mail: hofnung@mail.ru

Author information

Malysheva, Ninel Vasilyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Institute of Languages and Cultures of the Peoples of the North-East, M. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia; e-mail: ninel_malysheva@mail.ru

Chirikova, Nadezhda Konstantinovna – Doctor of Pharmacy, Senior Researcher of the Institute of Natural Sciences, M. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia; e-mail: hofnung@mail.ru

Л. А. Метелькова, Ю. П. Ильина

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ФРАНЦУЗСКИХ АВТОРОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК И РУССКИХ АВТОРОВ НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме перевода названий художественных произведений французских авторов на русский язык, а также русских писателей на французский. В ходе исследования были проанализированы 100 книг французских и русских авторов с целью выявления характерных особенностей перевода, выбора переводческих приемов и стратегий. В результате удалось выявить наиболее эффективные способы и определить тенденции передачи названий художественных произведений русской и французской литературы.

Ключевые слова: *перевод названий художественных произведений, перевод номинаций, трансформация, замена, опущение, добавление.*

L. A. Metelkova, Yu. P. Ilyina

COMPARATIVE ANALYSIS OF TRANSLATION OF TITLES OF LITERARY WORKS BY FRENCH AUTHORS INTO RUSSIAN LANGUAGE AND BY RUSSIAN AUTHORS INTO FRENCH

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article focuses on the problems of translation of titles of literary works by French authors into Russian, as well as by Russian authors into French. The authors analyzed 100 literary works by French and Russian authors in order to identify the characteristics of the translation, the choice of translation techniques and strategies; and identified the most effective ways and trends of translation of titles of literary works in the Russian and French literature.

Keywords: *translation of titles of literary works, translation of nominations, transformation, replacement, omission, addition.*

Актуальность исследуемой проблемы. В эпоху моментального распространения информации остается актуальной проблема перевода названий художественных произведений, ставших известными и получивших всеобщее признание за пределами своей страны. Цель исследования – выявить наиболее эффективные способы перевода названий произведений русской и французской литературы с французского языка на русский и с русского языка на французский.

Материал и методика исследований. В качестве материала были выбраны как классические, так и современные произведения русских и французских писателей. Основными методами анализа послужили следующие: лингвистическое наблюдение, сопоставление, обобщение, лингвистическое описание и сравнение.

Результаты исследований и их обсуждение. Литература является неотъемлемой частью культуры каждого народа. В ней передается культурный код и своеобразие определенной эпохи страны. Благодаря литературным произведениям можно определить развитие государства, изменение языка населяющего его народа и тенденции литературной мысли.

Французская литература занимает ключевое место в развитии художественного просвещения в Европе. Средневековая литература Франции определяла развитие всей европейской литературы этого периода. Наряду с итальянской, она задавала тон и формировала тенденции в писательской мысли эпохи. Драматургия Франции послужила источником вдохновения для литературы многих европейских стран. Каждый всплеск духовной жизни Франции приобретал мировое значение [7]. Вплоть до конца XIX в. французская литература занимала лидирующие позиции. Во всем мире известны имена героев произведений, вышедших из-под пера французских писателей: Квазимодо из «Собора Парижской Богоматери» (В. Гюго, 1831), смелый д'Артаньян и три верных его товарища Атос, Арамис и Портос из «Трех мушкетеров» (А. Дюма-отец, 1844), Эдмон Дантес из «Графа Монте-Кристо» (А. Дюма-отец, 1844–1845), Жан Вальжан и Гаврош из «Отверженных» (В. Гюго, 1862) и др. Кроме того, лауреатами Нобелевской премии мира по литературе стали 14 представителей Франции, среди которых выделяются Ж.-П. Сартр, А. Камю, А. Франс, Ф. Мистраль и т. д. Нельзя не отметить, что французская культура повлияла на формирование не только литературной, но и научной мысли. Французский язык был популярен среди дворян в XVIII–XIX вв. Это не могло не сказаться на русской литературе. Русско-французские литературные связи существуют уже не одно столетие. Образованная часть населения России (это, прежде всего, представители дворянства) зачитывалась произведениями русской классической литературы наряду с французскими романами [7].

Что же касается русской литературы, то она всегда выделялась своеобразием. Исторические события России получили отражение в литературе, а именно в произведениях таких общепризнанных столпов, как А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский, И. С. Тургенев, А. П. Чехов и т. д. Они представляют огромный интерес и поныне, так как занимают важное место среди других деятелей мировой литературы [7]. Произведения А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, И. С. Тургенева, А. П. Чехова и других авторов переведены на многие языки мира. Благодаря лаконичному и адекватному переводу творений этих великих писателей русское слово всемирно признано. Именно перевод является ключевым фактором передачи культурного кода с одного языка на другой. Особую роль играет перевод названий художественных произведений [7].

Для начала обратимся к определению термина «перевод». Согласно И. С. Алексеевой, перевод является видом деятельности, осуществляемой переводчиком, который творчески выбирает вариант в зависимости от ресурсов языка, вида и задач перевода, типа текста, и заключающейся в вариативном перевыражении, перекодировании текста, порожденного на одном языке, в текст на другом языке [1]. По мнению Л. С. Бархударова, перевод представляет собой определенный вид трансформации, а именно межъязыковой [2]. В. Н. Комиссаров дает следующее определение перевода: это вид языкового посредничества, который всецело ориентирован на иноязычный оригинал. Перевод рассматривается как иноязычная форма существования сообщения, содержащегося в оригинале [6].

Правильный, лаконичный и живой перевод названий литературных произведений с учетом языковых и культурных особенностей автора, безусловно, напрямую зависит от умений переводчика интерпретировать художественный текст. При таком виде трансформаций бывает недостаточно одного только знания иностранного языка. Это не может быть залогом успешного перевода. Переводчик, работающий над художественной интерпретацией текста, должен обладать ярко выраженными творческими способностями [5], [10].

Французский и русский языки принадлежат к разным языковым группам, и различие в том, что последний – синтетический, а первый – аналитический. Во французском языке важную роль для передачи отношений между словами играют не окончания, а порядок слов в предложении [8]. Большое число омофонов ([sɛ̃]: *saint, sain, sein, ceint, seing*)

во французском языке делает контекст особенно важным в устной речи, а традиционная орфография – в письменной [9].

В русском языке инверсия подлежащего служит главным образом для выделения основного смысла высказывания, «нового». В аналогичных случаях во французском языке инверсия в значении «передача нового» осуществляется с помощью неопределенного артикля [3], [4].

При переводе с русского на французский язык, если подлежащее является «неизвестным», сохраняется прямой порядок слов, особенно в тех случаях, когда обосновано употребление неопределенного артикля с подлежащим [2].

В ходе данного исследования мы проанализировали 100 произведений классических и современных французских и русских писателей. Нами были изучены переводческие приемы и стратегии их выбора на основе деятельности французских и российских переводчиков. В основу классификации переводческих приемов легла идея Л. С. Бархударова. Он предложил следующие трансформации: перестановки, замены, добавления и опущения [2]. Однако к этому списку мы добавили дословный и буквенный перевод. В итоге, классификация приемов и стратегий, использованных переводчиками при передаче названий французских и русских литературных произведений, выглядит следующим образом:

- 1) дословный перевод;
- 2) буквальный перевод;
- 3) перестановка;
- 4) замена;
- 5) добавление;
- 6) опущение.

В первую очередь необходимо разграничить понятия *дословный* и *буквальный перевод*. Первый направлен на сохранение без существенных изменений структуры иностранного предложения, а второй нередко приводит к изменению или искажению мысли оригинального текста, а также к нарушениям норм языка [2]. Отсюда можно сделать вывод, что при дословном переводе важны смысл и идея, заложенные автором.

В ходе исследования нами было выявлено, что наиболее популярным среди французских и русских переводчиков является дословный перевод названий художественных произведений: именно так были переведены 89 наименований из 100, например:

а) классических: А. Дюма-сын «*La Dame aux Camélias*» – «Дама с камелиями» (1852); О. де Бальзак «*La Peau de Chagrin*» – «Шагреновая кожа» (1830–1831), «*Le père Goriot*» – «Отец Горио» (1832), «*Eugénie Grandet*» – «Евгения Гранде» (1833); В. Гюго «*Bug-Jargal*» – «Бюг Жаргаль» (1826), «*Les Misérables*» – «Отверженные» (1862), «*L'Homme qui rit*» – «Человек, который смеется» (1869); Ж. Верн «*Les Enfants du capitaine Grant*» – «Дети капитана Гранта» (1865); Стендаль «*Le Rouge et le Noir*» – «Красное и черное» (1830); Г. Флобер «*Madame Bovary*» – «Госпожа Бовари» (1856);

б) современных: Ф. Бегбедер «*L'amour dure trois ans*» – «Любовь живет три года» (1997); Б. Вербер «*Les Fourmis*» – «Муравьи» (1991); М. Леви «*Où es-tu?*» – «Где ты?» (2001), «*Et si c'était vrai...*» – «А если это правда...» (2000).

Произведения русских литераторов в большинстве случаев были переведены дословно: А. С. Пушкин «Евгений Онегин» – «*Eugène Onéguine*» (1833), «Капитанская дочка» – «*La Fille du capitaine*» (1836); М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени» – «*Un héros de notre temps*» (1840); Н. В. Гоголь «Мертвые души» – «*Les Âmes mortes*» (1842); И. С. Тургенев «Отцы и дети» – «*Pères et Fils*» (1862), «Вешние воды» – «*Eaux printanières*» (1872); Л. Н. Толстой «Война и мир» – «*Guerre et Paix*» (1869), «Анна Каренина» – «*Anna Karénine*» (1877), «Севастопольские рассказы» – «*Les Récits de Sébastopol*» (1855); Ф. М. Достоевский «Двойник» – «*Le Double*» (1846), «Братья Карамазовы» – «*Les Frères Karamazov*» (1880), «Подросток» – «*L'Adolescent*» (1875), «Идиот» –

«L'Idiot» (1869), «Преступление и наказание» – «Crime et Châtiment» (1866), «Униженные и оскорбленные» – «Humiliés et offensés» (1861), «Бесы» – «Les Démons» (1872); А. П. Чехов «Вишневый сад» – «La Cerisaie» (1904), «Чайка» – «La Mouette» (1896), «Дядя Ваня» – «Oncle Vania» (1896), «Три сестры» – «Les Trois Sœurs» (1900); А. И. Солженицын «Один день Ивана Денисовича» – «Une journée d'Ivan Denissovitch» (1962), «Матренин двор» – «La Maison de Matriona» (1959), «Раковый корпус» – «Le Pavillon des cancéreux» (1963–1966), «Архипелаг ГУЛАГ» – «L'Archipel du Goulag» (1968); М. В. Шолохов «Тихий Дон» – «Le Don paisible» (1925–1940), «Судьба человека» – «Le Destin d'un homme» (1956); М. А. Булгаков «Белая Гвардия» – «La Garde blanche» (1923), «Мастер и Маргарита» – «Le Maître et Marguerite» (1928–1940), «Морфий» – «Morphine» (1927), «Собачье сердце» – «Sœur de chien» (1925), «Роковые яйца» – «Les Œufs du destin» (1924); М. Горький «Мать» – «La Mère» (1907), «Детство» – «Enfance» (1914), «Мои университеты» – «Mes universités» (1923); Б. Л. Пастернак «Доктор Живаго» – «Le Docteur Jivago» (1957); В. В. Набоков «Король, дама, валет» – «Roi, dame, valet» (1928), «Защита Лужина» – «La Défense Loujine» (1929), «Волшебник» – «L'Enchanteur» (1939), «Лолита» – «Lolita» (1959); С. В. Лукьяненко «Ночной дозор» – «Les Sentinelles de la Nuit» (1998), «Дневной дозор» – «Les Sentinelles du Jour» (2000).

Нередко переводчики специально прибегают к буквенному переводу. Особенно часто он используется при передаче русских названий на иностранный для создания колорита и передачи экспрессивности: В. В. Набоков «Машенька» – «Machenka (Mashen'ka)» (1926); З. Прилепин «Я пришел из России» – «Ya prishel iz Rossii» (2008), «Ботинки, полные горячей водкой» – «Botinki, poln'e goryatchei vodkoï» (2008), «Санька» – «San'kia» (2006); Д. А. Глуховский «Сумерки» – «Sumerki» (2007).

Перестановка как вид переводческой трансформации – это изменение расположения (порядка следования) языковых элементов в тексте перевода по сравнению с текстом подлинника. Элементами, которые могут подвергаться перестановке, являются обычно слова, словосочетания, части сложного предложения (clauses) и самостоятельные предложения: Ф. Саган «Ensemble, c'est tout» – «Просто вместе» (2004).

Согласно Л. С. Бархударову, в процессе перевода заменяться могут как грамматические (формы слов, части речи, члены предложения, типы синтаксической связи и др.), так и лексические единицы, в связи с чем можно говорить о грамматических и лексических заменах [2]. В свою очередь лексические трансформации делятся на следующие переводческие стратегии: генерализацию, конкретизацию, смысловое развитие, антонимичный перевод и целостное преобразование. В ходе исследования мы обнаружили такие виды замен: М. Леви «Sept jours pour une éternité» – «Семь дней творения» (2003), «Mes amis, mes amours» – «Каждый хочет любить» (2006), «Si c'était à refaire» – «Уйти, чтобы вернуться» (2012), «Une fille comme elle» – «Не такая, как все» (2018); Г. Муссо «Que serais-je sans toi?» – «Я не могу без тебя» (2009), «L'instant présent» – «Здесь и сейчас» (2015); Ф. Саган «Le Chien couchant» – «Приблуда» (1980), «De guerre lasse» – «И переполнилась чаша» (1985); И. С. Тургенев «Новь» – «Terres vierges» (1871–1876).

Стоит заметить, что при передаче некоторых названий переводчики прибегли к генерализации: Ф. Саган «Le Chien couchant» – «Приблуда» (1980); конкретизации: А. И. Солженицын «Захар-Калита» – «Zacharie l'escarcelle» (1965); смысловому развитию: Г. Муссо «Que serais-je sans toi?» – «Я не могу без тебя» (2009); целостному или частичному преобразованию: М. Леви «Sept jours pour une éternité» – «Семь дней творения» (2003).

Широко применяется в процессе перевода прием лексических добавлений. Многие элементы смысла, остающиеся в оригинале невыраженными, подразумеваемыми, должны быть переданы с помощью дополнительных лексических единиц: А. Гавальда «Je l'aimais» – «Я ее любил. Я его любила» (2003), Ф. Саган «La Chamade» – «Сигнал к капитуляции» (1965), Л. Н. Толстой «Семейное счастье» – «Katia (Le Bonheur conjugal)» (1859).

Опущение – переводческий прием, противоположный дополнению. При переводе опускаются избыточные слова или выражения: Н. В. Гоголь «Вечер накануне Ивана Купала» – «La Nuit de la Saint-Jean» (1830), «Вечера на хуторе близ Диканьки» – «Soirées du hameau» (1829–1832).

На основе 100 рассмотренных нами названий произведений мы можем сделать следующие выводы: 77 % были переведены на французский язык методом дословного перевода, 13 % – замены, 4 % – добавления, 3 % – опущения, 2 % – буквального перевода, 1 % – перестановки (рис. 1).

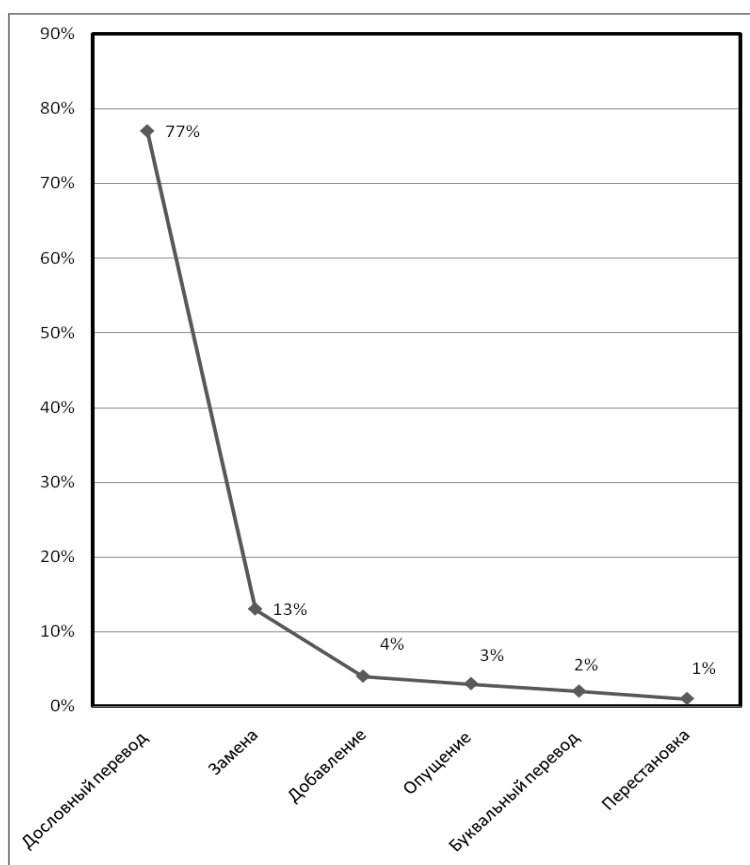


Рис. 1. *Переводческие трансформации, используемые при передаче названий художественных произведений с русского языка на французский*

Резюме. Таким образом, мы можем утверждать, что наиболее распространенным способом перевода названий художественных произведений русскоязычных авторов на французский язык является стратегия дословного перевода. 77 из 100 названий книг современных и классических русскоязычных авторов были переведены именно таким образом. Очевидно, что это наиболее эффективная и доступная стратегия перевода. Однако, как мы видим, это не единственный способ передачи названий русских произведений. Наиболее часто отход от этого метода наблюдается при переводе названий книг современных авторов (А. и Б. Стругацких, Л. Улицкой, С. Довлатова, В. Набокова, Г. Яхиной, Б. Акунина). Соответственно, мы выявили тенденцию постепенного ухода от дословного перевода и использования новых методов при передаче названий художественных произведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева И. С.* Введение в переводоведение : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. – М. : Академия, 2011. – 368 с.
2. *Бархударов Л. С.* Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М. : Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. *Гак В. Г.* Сравнительная типология французского и русского языков : учебник для студентов пед. ин-тов по спец. иностр. языков. – М. : Просвещение, 1989. – 288 с.
4. *Гак В. Г., Григорьев Б. Б.* Теория и практика перевода. Французский язык : учебник. – СПб. : Интердиалект+, 2000. – 456 с.
5. *Исаева А. Ю.* Переводческие трансформации и деформации в процессе перевода газетного заголовка (на материале английского и русского языков) // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 302–312.
6. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты) : учебник для ин-тов и фак. иностр. языков. – М. : Высш. школа, 1990. – 253 с.
7. *Лигун Т. А.* Влияние французской литературы на научную мысль России // Journée d'étude Une bibliothèque russe en France, ENS de Lyon, le 23 novembre 2010. [en ligne], Lyon, ENS de Lyon, mis en ligne le 5 mai 2011. – URL : <http://institut-est-ouest.ens-lsh.fr/spip.php?article344>.
8. *Матюшин И. М., Огородов М. К.* Курс устного перевода. Французский язык : учебник. – М. : Нестор Академик, 2015. – 496 с.
9. *Метелькова Л. А., Чукарикова Н. В., Иванова С. В.* Лексико-семантическая группа «терроризм» в русском и французском языках // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 3(95), ч. 1. – С. 38–44.
10. *Тимченко А. С., Каширина Н. А.* Стратегии фореинизации и доместикации при переводе названий художественных фильмов // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6. – С. 162–164.

Статья поступила в редакцию 08.04.2019

REFERENCES

1. *Alekseeva I. S.* Vvedenie v perevodovedenie : uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovaniya. – M. : Akademiya, 2011. – 368 s.
2. *Barhudarov L. S.* Yazyk i perevod (Voprosy obshchey i chastnoj teorii perevoda). – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975. – 240 s.
3. *Gak V. G.* Sravnitel'naya tipologiya francuzskogo i russkogo yazykov : uchebnik dlya studentov ped. in-tov po spec. inostr. yazykov. – M. : Prosveshchenie, 1989. – 288 s.
4. *Gak V. G., Grigor'ev B. B.* Teoriya i praktika perevoda. Francuzskij yazyk : uchebnik. – SPb. : Interdiaklekt+, 2000. – 456 s.
5. *Isaeva A. Yu.* Perevodcheskie transformacii i deformacii v processe perevoda gazetnogo zagolovka (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov) // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. – 2014. – № 2. – S. 302–312.
6. *Komissarov V. N.* Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty) : uchebnik dlya in-tov i fak. inostr. Yazykov. – M. : Vyssh. shkola, 1990. – 253 s.
7. *Ligun T. A.* Vliyanie francuzskoj literatury na nauchnyu mysl' Rossii // Journée d'étude Une bibliothèque russe en France, ENS de Lyon, le 23 novembre 2010. [en ligne], Lyon, ENS de Lyon, mis en ligne le 5 mai 2011. – URL : <http://institut-est-ouest.ens-lsh.fr/spip.php?article344>.
8. *Matyushin I. M., Ogorodov M. K.* Kurs ustnogo perevoda. Francuzskij yazyk : uchebnik. – M. : Nestor Akademik, 2015. – 496 s.
9. *Metel'kova L. A., Chukarikova N. V., Ivanova S. V.* Leksiko-semanticheskaya grupa «terrorizm» v russkom i francuzskom yazykah // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2017. – № 3(95), ch. 1. – S. 38–44.
10. *Timchenko A. S., Kashirina N. A.* Strategii foreinizacii i domestikacii pri perevode nazvanij hudozhestvennyh fil'mov // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. – 2014. – № 6. – S. 162–164.

The article was contributed on April 08, 2019

Сведения об авторах

Метелькова Лилия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lilia.metelkova@gmail.com

Ильина Юлия Петровна – студентка факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: ya.juliailina2202@yandex.ru

Author information

Metelkova, Lilia Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: lilia.metelkova@gmail.com

Ilyina, Yulia Petrovna – Student of the Faculty of Foreign Languages, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: ya.juliailina2202@yandex.ru

Е. В. Скуднякова

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ПОВЕСТИ И. С. ТУРГЕНЕВА «ПРИЗРАКИ»

*Московский государственный гуманитарно-экономический университет,
г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается пространственно-временная организация в повести И. С. Тургенева «Призраки». Подчеркивается, что ключевую роль в этой организации играет категория фантастического. В ходе анализа отмечается, что фантастическое в поэтике произведения активизирует психологический и фантастический типы времени, которые работают в пределах хронотопов ночи и сна. Доказывается, что в повести проявляются элементы хронотопа чудесного мира, которые, по М. М. Бахтину, восходят к рыцарскому роману.

Ключевые слова: *хронотоп ночи, психологическое время, хронотоп сна, фантастическое время, хронотоп чудесного мира.*

Е. В. Skudnyakova

FEATURES OF ORGANIZATION OF SPACE AND TIME IN I. TURGENEV SHORT STORY «GHOSTS»

Moscow State Humanities and Economics University, Moscow, Russia

Abstract. The article considers the organization of space and time in I. Turgenev short story «Ghosts»; emphasizes that the category of the fantastic plays a key role in this organization; notes that the category of the fantastic activates the psychological and fantastic types of time working within the chronotopes of night and sleep. The article proves that in the discussed short story there are the elements of the chronotope of the magic world, which, according to M. Bakhtin, go back to the chivalrous novel.

Keywords: *chronotope of night, psychological time, chronotope of sleep, fantastic time, chronotope of the magic world.*

Актуальность исследуемой проблемы. Концептуальное изучение роли категории фантастического в организации времени и пространства в поэтике повести И. С. Тургенева «Призраки» еще не становилось предметом глубокого изучения в российской науке о литературе. Цель исследования – проанализировать организацию времени и пространства в поэтике этого произведения.

Материал и методика исследований. Материалом послужила повесть И. С. Тургенева «Призраки» (1864). При подготовке статьи был проведен теоретический анализ следующих работ по поэтике писателя: П. Г. Пустовойта [6], Г. Б. Курляндской [4], С. Е. Шаталова [11], а также трудов М. М. Бахтина [1], [2], В. Н. Топорова [8], Р. А. Зобова и А. М. Мостепаненко [3] по исследованию пространства и времени. Использован метод целостного анализа художественного произведения.

Результаты исследований и их обсуждение. Художественное время и художественное пространство обеспечивает «целостное восприятие художественной действительности» [5, стлб. 1174].

М. М. Бахтин в своем фундаментальном труде «Формы времени и хронотопа в романе» отмечает такую особенность времени в рыцарском романе: «Появляется сказочный

гиперболизм времени, растягиваются часы, и сжимаются дни до мгновения...» [2, с. 190]. Ученый приходит к выводу: «Этой субъективной игре со временем, этому нарушению элементарных временных соотношений и перспектив соответствует в хронотопе чудесного мира и такая же субъективная игра с пространством...» [2, с. 191]. Важно подчеркнуть, что такого рода метаморфозы, по М. М. Бахтину, обусловлены, как правило, «эмоционально-субъективными и отчасти символическими искажениями пространства» [2, с. 191]. При этом «отдельные элементы этого своеобразного хронотопа, в частности субъективная игра с пространственно-временными перспективами, неоднократно возрождаются (конечно, с некоторым изменением функций) в последующей истории романа: у романтиков <...> у символистов, у экспрессионистов...» [2, с. 191].

С нашей точки зрения, в повести И. С. Тургенева «Призраки» присутствуют элементы хронотопа чудесного мира («сказочный гиперболизм времени», «субъективная игра с пространственно-временными перспективами»), которые проявляются во время таинственных полетов героя-повествователя с призраком [2, с. 190–191]. Категория фантастического (образ призрачной женщины) порождает особое фантастическое время в сознании персонажа, который находится в особом, «четвертом» измерении [8, с. 232].

Фантастическое также активизирует в поэтике произведения психологический тип времени («перцептуального»), который тесно связан со спецификой личности самого героя, человека с повышенной эмоциональной чувствительностью [3, с. 13]. Поэтому до столкновения с фантастическим, во время непосредственного контакта с ним и после него он интенсивнее ощущает ход времени. Психологическое время [7, с. 8] активно проявляет себя в хронотопе ночи. Именно ночью призрачная Эллис является к герою-рассказчику: «Я оперся на локоть. Легкий страх щипнул меня за сердце. Прошла минута, другая... <...> След луны на полу начинает тихонько приподниматься, выпрямляется, слегка округляется сверху... Передо мной, сквозя как туман, неподвижно стоит белая женщина» [9, т. 9, с. 77–78]. Герой-рассказчик предчувствует появление фантастического, поэтому в его восприятии наблюдается значительное замедление хода времени.

Таким образом, фантастическое активизирует психологическое время, и вполне нейтральное пространство дома (родное пространство) становится местом, где разворачиваются фантастические события. Все последующие появления Эллис происходят только в пределах хронотопа ночи: «День прошел кое-как <...> Настала ночь. Сердце билось во мне, как будто ждало чего-то. Я лег и повернулся лицом к стене. – Отчего же ты не пришел? – раздался в комнате явственный шепот. Я быстро оглянулся. Опять она... опять таинственный призрак»; «Я провел день в волнении. За ужином я выпил почти целую бутылку вина, вышел было на крыльцо, но вернулся и бросился в постель <...> Вдруг я почувствовал, что кто-то тесно обнял меня сзади и в самое ухо мне лепечет: „Приди, приди, приди...“ <...> Женщина стояла наклонясь возле самого моего изголовья. Она слабо улыбнулась и исчезла» [9, т. 9, с. 77, с. 80].

Перед непосредственной встречей с призраком в его сознании происходит сжатие пространства: «...Я как будто попал в заколдованный круг – и неодолимая, хотя тихая сила увлекала меня, подобно тому, как еще задолго до водопада, стремление потока увлекает лодку» [9, т. 9, с. 80]. И в момент взаимодействия с призраком действует психологическое время: «Сперва у меня голова закружилась – и я невольно закрыл глаза... Минуту спустя я открыл их снова. Мы неслись по-прежнему» [9, т. 9, с. 82].

Сама Эллис говорит о своих чудесных способностях:

– Где мы? – спросил я. Я не узнавал окрестных мест. – Далеко от твоего дома, но ты можешь быть там в одно мгновенье <... > Полетаем с тобой до зари, вот и все. Я могу тебя отнести, куда только ты вздумаешь – во все края земли [9, т. 9, с. 83].

В этой точке сюжета особенно четко проявляется хронотоп ночи, который подчеркивает, что сила и власть призрака делятся только в ночное время суток. Далее в тексте

есть прямое указание на то, что гостя боится дневного света. Она отказывает герою-рассказчику, когда он просит перенести его в Южную Америку:

– В Америку не могу. Там теперь день. – А мы с тобой ночные птицы. Ну, куда-нибудь, куда можно, только подальше [9, т. 9, с. 86].

В хронотоп ночи включается хронотоп сна, и в такой тесной взаимосвязи они присутствуют в художественном мире повести «Призраки». В пределах хронотопа сна становятся возможными «сказочный гиперболизм времени» и «субъективная игра с пространственно-временными перспективами», так как здесь действует особое фантастическое время [2, с. 190–191]. Внутри хронотопа сна действует также историческое время. Герой за несколько ночей с помощью призрака преодолевает колоссальные пространственно-временные пласты. При этом до самого конца повести сохраняется неясность происходящего: то ли во сне, то ли в реальной действительности.

Пространство первого ночного полета: лес, река, «уездный город ... сов в ... ой губернии», «южный берег острова Уайт» (Англия), пруд рядом с домом героя [9, т. 9, с. 86–87]. Уже в первом путешествии проявляются элементы хронотопа чудесного мира. Всего за одно мгновение Эллис переносит своего спутника за пределы родного пространства – на остров Уайт. Перед героем-рассказчиком предстала морская бездна: «Завывание бури, леденящее дыхание расколыхавшейся бездны, тяжкий плеск прибоя, в котором по временам чудится что-то похожее на вопли <...> всюду смерть, смерть и ужас...» [9, т. 9, с. 87]. Он со страхом просит свою ночную гостью вернуться домой. Так, за короткий промежуток времени они преодолевают гигантское расстояние и оказываются в пределах родного пространства – пруд рядом с домом. С окончанием ночи призрак сразу исчезает.

Во время второго ночного путешествия «игра с пространственно-временными перспективами» становится более интенсивной [2, с. 191]. По словам Эллис, это была особая ночь, которая дает возможность «видеть, что бывает закрыто в другое время» [9, т. 9, с. 89]. Герой и его фантастическая спутница перемещаются на очень большие расстояния, пересекают временные границы давно ушедших исторических эпох. Сначала они оказываются в Италии – Понтийских болотах, Албанских горах, окрестностях древнего Рима. И именно в пространстве последнего появляется «сказочный гиперболизм времени», так как у героя появляется возможность увидеть Цезаря [2, с. 190]. Прямо на его глазах «уединенная развалина», от которой веяло «тяжелым запахом погребя», вдруг начала заполняться «мирадами теней, миллионами очертаний», и перед ним предстала «голова императора» [9, т. 9, с. 91]. Но он испугался встречи с Великим Цезарем и просит Эллис унести его прочь. И в одно мгновение призрак переносит его к стенам дворца на острове Изола Белла, из окон которого герой-рассказчик слышит чудную песню. Но призрачная женщина ревностно отнеслась к желанию своего спутника заговорить с прелестной певицей: «Лицо Эллис было – при всей своей прозрачности – мрачно и грозно; в ее внезапно раскрывшихся глазах тускло горела злоба... – Прочь! – бешено шепнула она, и снова вихрь, и мрак, и головокружение...» [9, т. 9, с. 93]. И вновь происходит чудесное преодоление огромного пространства за короткий временной промежуток: из Италии в Россию, на берег Волги. Подчеркивается активность хронотопа ночи:

– Погоди, погоди, – отвечала Эллис. – Теперешняя ночь – великая ночь. Она не скоро вернется. Ты можешь быть свидетелем... Погоди [9, т. 9, с. 94].

Именно в эту ночь фантастический образ-персонаж получает способность проникать в глубокие пространственно-временные пласты, поэтому переносит спутника во времена Степана Разина. Но герой испытывает мучительный страх только от одного голоса Разина, поэтому отказывается от дальнейшего путешествия и просит вернуть его в пределы «замкнутого пространства» своего дома [5, стлб. 1174]. И далее опять акцент на том, что дневное время суток тягостно и в моральном, и в физическом плане. Он живет в ожидании ночи и появления фантастической Эллис, хотя и беспокоится за свой рассу-

док: «Надо это все бросить. Это опасно. Вон и сердце как странно бьется <...>. Отдамся ей в последний раз – нагляжусь – а там ... Но если она пьет мою кровь? Это ужасно. При том такое быстрое передвижение не может не быть вредным...» [9, т. 9, с. 97]; «...в десятом часу вечера я уже стоял перед старым дубом» [9, т. 9, с. 97]. Перед появлением призрака есть более точное указание времени.

Пространство третьего ночного полета – Париж, Швецинген, Шварцвальд, Петербург, панорамный вид России. «Игра с пространственно-временными перспективами» сохраняет свою интенсивность [2, с. 191]. Герой-рассказчик вместе с призраком вновь оказывается в пределах чужого места (Франция, Германия), а потом чудесным образом возвращается в родное (Россия). И все это происходит в пределах хронотопа ночи и сна:

– Эллис! <...> ты не боишься больших городов, Парижа, например? – Нет. – Нет? Даже тех мест, где так светло, как на бульварах? – Это не дневной свет» [9, т. 9, с. 99].

Париж вызывает у него чувство глубокого «омерзения»: «Но, странное дело! Мне не захотелось покинуть мою чистую, темную, воздушную высь, не захотелось приблизиться к этому человеческому муравейнику. Казалось, горячий, тяжелый, рдяный пар поднимался оттуда, не то пахучий, не то смраднй...» [9, т. 9, с. 100].

Потом герой впадает в полузабытье и даже не ощущает полета, а когда приходит в себя, то видит перед собой Швецингенский сад с ночными снами. И опять чудесное перемещение – и они «в недрах Шварцвальда» [9, т. 9, с. 102]. И, несмотря на то, что все происходит между сном и явью, главный персонаж замечает мельчайшие детали лесного пейзажа, буквально «каждую породу деревьев» [9, т. 9, с. 102]. Отметим, что именно родное пространство в повести описывается достаточно четко. Например, городской пейзаж Петербурга: «высокий золотой шпиль» Петропавловской крепости, «золотая шапка Исаакия», «серо-беловатые, желто-серые, серо-лиловые, оштукатуренные и облупленные дома...» [9, т. 9, с. 104]. В этой точке повествования в пространство фантастического полета органично входит реалистическое пространство города. Главный герой отмечает: «Все видно кругом; все ясно, до жуткости четко и ясно, и все печально спит...» [9, т. 9, с. 105].

Элементы хронотопа чудесного мира проявляются в повести и в тот момент, когда путешественники возвращаются в Петербург. Всего «в один миг» они присоединяются к летящим на Север журавлям [9, т. 9, с. 103]. В пространстве «Северной Пальмиры» наблюдается специфическая форма хронотопа ночи: «Северная, бледная ночь! Да и ночь ли это? Не бледный, не больной ли это день?» [9, т. 9, с. 104]. Фантастический образ-персонаж в данной точке сюжета также активно формирует психологическое время, поэтому герой-повествователь явственно чувствует его движение: «Минута, и уже мелькали под нами гнилые еловые лесушки и моховые болота, окружающие Петербург» [9, т. 9, с. 105]. И именно в пространстве «родной земли» путешественники сталкиваются с фантастическим образом смерти, который вызывает у них дикий ужас. И когда смерть увидела их, только одно прошептала Эллис: «...Все кончено!» [9, т. 9, с. 105], [10, с. 108]. Герой пришел в себя уже утром, но вместо бесплотного призрака увидел рядом с собой «молодую женщину в белом платье», которая попрощалась с ним и тотчас исчезла [9, т. 9, с. 108].

После таинственных полетов он чувствует себя духовно и физически истощенным и, как и читатель, так и не смог понять, что же с ним было на самом деле, кем была Эллис. Со страхом в душе он еще очень долгое время ждал появления призрака, «даже отправился однажды в сумерки к старому дубу, но и там не произошло ничего необыкновенного» [9, т. 9, с. 109].

Резюме. Итак, категория фантастического особым образом организует пространство и время в повести И. С. Тургенева «Призраки». Она формирует фантастический и психологический типы времени, которые работают в хронотопе ночи и сна. Во время таинственных полетов героя с призраком происходят чудесные перемещения во времени и пространстве. В поэтике повести проявляются элементы хронотопа чудесного мира:

«сказочный гиперболизм времени» и «субъективная игра с пространственно-временными перспективами». Внутри хронотопа сна действует также историческое (прошлое и настоящее Европы и России) время. Фантастическое время позволяет герою в пределах хронотопа ночи и сна видеть и оценивать картины прошлого своей страны, не покидая современного ему времени и пространства.

Отметим, что неясность описываемых событий сохраняется до самого конца, так как полет происходит на постоянно ускользающей грани между возможным и невозможным. Достоверность происходящего создает следующая особенность художественного времени: органичное взаимодействие фантастически искаженного времени с психологическим типом времени, у которого достаточно точная, иногда поминутная фиксация. Герой-рассказчик четко и детально описывает художественное пространство (реку, лес, море, город).

Таким образом, категория фантастического специфически выстраивает пространство и время в повести И. С. Тургенева «Призраки», обуславливая высокую степень обобщенности и неопределенности художественного времени, что способствует формированию и усилению фантастического, формирует особый тип хронотопа [7], ведущую роль в котором играет психологическое и фантастическое время сновидений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М. : Сов. писатель, 1963. – 363 с.
2. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Литературно-критические статьи. – М. : Худож. лит-ра, 1986. – С. 121–290.
3. Зобов Р. А., Мостепаненко А. М. О типологии пространственно-временных отношений в сфере искусства // Ритм пространства и время в литературе и искусстве. – Л. : Наука, 1974. – С. 11–26.
4. Курляндская Г. Б. И. С. Тургенев. Мировоззрение, метод, традиции. – Тула : Гриф и К, 2001. – 230 с.
5. Литературная энциклопедия терминов и понятий / гл. ред. А. Н. Николюкин. – М. : НПКиИнтелвак, 2003. – 1600 стлб.
6. Пустовойт П. Г. И. С. Тургенев – художник слова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 376 с.
7. Скуднякова Е. В. Фантастическое в поэтике «таинственных повестей» И. С. Тургенева : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01. – Саранск, 2009. – 23 с.
8. Топоров В. Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура : сборник статей. – М., 1983. – С. 227–285.
9. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем : в 28 т. – М. ; Л. : Наука, 1960–1968.
10. Тургенев И. С. Сочинения : в 15 т. Т. 9. – Л. : Наука. Ленинградское отделение, 1991. – 560 с.
11. Шаталов С. Е. Проблемы поэтики И. С. Тургенева. – М. : Просвещение, 1969. – 328 с.

Статья поступила в редакцию 24.06.2019

REFERENCES

1. Bahtin M. M. Problemy poetiki Dostoevskogo. – M. : Sov. pisatel', 1963. – 363 s.
2. Bahtin M. M. Formy vremeni i hronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoy poetike // Literaturno-kriticheskie stat'i. – M. : Hudozh. lit-ra, 1986. – S. 121–290.
3. Zobov R. A., Mostepanenko A. M. O tipologii prostranstvenno-vremennyh otnoshenij v sfere iskusstva // Ritm prostranstvo i vremya v literature i iskusstve. – L. : Nauka, 1974. – S. 11–26.
4. Kurlyandskaya G. B. I. S. Turgenev. Mirovozzrenie, metod, tradicii. – Tula : Grif i K, 2001. – 230 s.
5. Literaturnaya enciklopediya terminov i ponyatij / gl. red. A. N. Nikol'yukin. – M. : NPK Intelvak, 2003. – 1600 stlb.
6. Pustovoyt P. G. I. S. Turgenev – hudozhnik slova. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1980. – 376 s.
7. Skudnyakova E. V. Fantasticheskoe v poetike «tainstvennyh povestey» I. S. Turgeneva : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.01. – Saransk, 2009. – 23 s.
8. Toporov V. N. Prostranstvo i tekst // Tekst: semantika i struktura : sbornik statej. – M., 1983. – S. 227–285.
9. Turgenev I. S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem : v 28 t. – M. ; L. : Nauka, 1960–1968.

10. *Turgenev I. S. Sochineniya* : v 15 t. T. 9. – L. : Nauka. Leningradskoe otделение, 1991. – 560 s.
11. *Shatalov S. E. Problemy poetiki I. S. Turgeneva*. – M. : Prosveshchenie, 1969. – 328 s.

The article was contributed on June 24, 2019

Сведения об авторе

Скуднякова Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики Московского государственного гуманитарно-экономического университета, г. Москва, Россия; e-mail: lena11777@bk.ru

Author information

Skudnyakova, Elena Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language, Literature and Journalism, Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia; e-mail: lena11777@bk.ru

М. А. Тростина

**ЗАСТОЛЬНЫЕ ПРИГОВОРКИ В УСТНОМ РЕПЕРТУАРЕ РУССКОГО НАРОДА
(ПО МАТЕРИАЛАМ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЭКСПЕДИЦИЙ
МОРДОВСКОГО ГОСУНИВЕРСИТЕТА 2016–2019 ГГ.)**

*Национальный исследовательский Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается паремийный жанр современного фольклора – застольные приговорки. Исследование проведено на основе анализа фольклорного материала, собранного преподавателями и студентами Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева в ходе полевых экспедиций на территории Республики Мордовия. Описываются жанровые признаки застольных изречений, определяется их роль в организации коллективной трапезы, дается классификация по тематическому принципу. Установлено, что в организованном застолье приговорки, являясь речевым оформлением процесса винопития, упорядочивают его.

Ключевые слова: *застольная приговорка, паремийный жанр, традиционный фольклор, текст, духовная культура.*

М. А. Trostina

**TABLE SAYINGS IN VERBAL FOLKLORE OF RUSSIAN PEOPLE
(ON THE MATERIALS OF FOLKLORE EXPEDITIONS
OF OGAREV MORDOVIA STATE UNIVERSITY IN 2016–2019)**

Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia

Abstract. The article considers the paremean genre of modern folklore – table sayings. The study was conducted on the basis of the analysis of the folklore material collected by the lecturers and students of Ogarev Mordovia State University during the field expeditions in the territory of the Republic of Mordovia. The paper describes the genre features of table sayings, determines their role in arranging a collective meal, provides the classification according to a thematic principle. The author has established that table sayings, verbally expressing the drinking process, regulate it.

Keywords: *table sayings, paremean genre, traditional folklore, text, spiritual culture.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современный этап развития общества характеризуется как появлением новых исторически обусловленных фольклорных явлений, так и эволюцией видов и форм традиционного фольклора, активно взаимодействующего с другими видами народной духовной культуры. Выступая важнейшим хранилищем народной памяти, устное народное творчество выполняет доминантную социокультурную функцию, заключающуюся в передаче знаний, опыта и мудрости предшествующих поколений последующим. В связи с продолжающимся непрерывным процессом трансформации и обновления традиционных культурных практик актуальным выступает обращение к проблемам сохранения народных традиций, знание которых дает человеку возможность «лучше понять себя, почувствовать себя частью того общества, в котором живешь» [2].

Научная новизна данного исследования состоит в том, что были систематизированы и проанализированы застольные приговорки русского народа, собранные на территории Республики Мордовия.

Цель нашей статьи заключается в осмыслении застольных приговорок устного репертуара русского народа на конкретном полевом материале. Цель определила следующие задачи: уточнить терминологическую дефиницию «застольная приговорка»; исследовать корпус застольных приговорок, собранных в фольклорных экспедициях преподавателями и студентами Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева в 2016–2019 гг.; изучить специфику застольной приговорки как паремийного жанра фольклора.

Материал и методика исследований. Материалом для изучения послужили тексты, зафиксированные в ходе полевых экспедиций 2016–2019 гг. студентами Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева. В ходе исследования были использованы сравнительно-сопоставительный, системный и типологический методы.

Результаты исследований и их обсуждение. Из всех ритуализованных форм человеческой деятельности застолье является одним из наиболее устойчивых, цементирующих структуру обрядов и праздников и сохранивших в себе как древние, так и активно бытующие в современную эпоху элементы. Каждое значительное – как радостное, так и печальное – событие в жизни человека сопровождается трапезой, когда само принятие пищи воспринимается не столько как физиологический акт, связанный с удовлетворением первейшей потребности в пище, но в первую очередь как акт культурный, сакральный, перехода в новое качество жизни или подведения ее итогов. Именно за столом собираются люди, образующие единую общность, и именно здесь фиксируется факт завершения любого события, начиная от календарных, когда застолье проводится в строго определенное время, и завершая семейно-бытовыми праздниками, утверждающими и демонстрирующими новый статус виновника торжества. Праздничный стол позволяет зафиксировать в сознании определенной семьи или коллектива единомышленников новый социальный статус человека, получившего правительственную награду или воинское звание, защитившего диплом или диссертацию, опубликовавшего научный труд и т. д.

Застолье «по случаю» традиционно включает в себя винопитие, которое представляет собой неотъемлемую часть русского быта и занимает особое место в национальной картине мира. Это старинный и распространенный обычай: *Обычай дорогой, что выпить по другой* [7, т. I, с. 475], *Хошь не хошь, а выпить надо* [7, т. IV, с. 514], *Пить – горе, а не пить – вдвое* [7, т. I, с. 230], *Без поливки и капуста сохнет* [7, т. III, с. 214].

Культура винопития складывалась на Руси на протяжении долгих веков. Запрет на употребление алкоголя едва ли не стал основополагающим для принятия князем Владимиром окончательного решения в пользу христианской веры: *Руси есть веселие пить, не можем без того быть* [14, с. 58]. Русские былины и предания, исторические песни и легенды доносят до нас отголоски хмельных пиров, шумных застолий, безудержного веселья:

Тут повары были догадливы,
Понесли ества сахарные и питья медвяные,
А питья все заморские,
Стали тут пить-есть, прохладатися [4, с. 180].

Народные эпические песни описывают традиционный ритуал угощения князем гостей, свидетельствующий о его хлебосольстве и добром расположении:

А Владимир князь стольне-киевской,
Он скорешенько брал чару во белы ручки,
Наливал он чару зелена вина,

Не малую стопу – полтора ведра.
Разводил ён медами все стоялыма,
Подносил ён к Василью Казамирову [3, с. 355].

Отказ от ковша с вином воспринимался как нарушение порядка, вызов хозяину пира:

А не сяду я с тобой да за единый стол,
Не буду есть твоих ествушек сахарных,
Не буду пить твоих питьецев медвяных,
Не буду носить твои одежи драгоценные... [3, с. 133].

В ряде былин именно с такого отказа начинается развитие действия.

Вино как обобщающее название хмельных напитков (за исключением пива) было обязательным угощением участников родильных, свадебных и даже похоронных (несмотря на церковный запрет) обрядов: *Быть на свадьбе, да не быть пьяну – грешно* [6, с. 227], *Тотчас нашлись добрые люди: и могилу вырыли, и гроб смастерили; старик послал невестку купить вина, и кушаньев, и закусок разных – всего, как должно быть на поминках... Вот пришли в избу, сели за стол, и откуда что явилось – и вино-то, и кушанья, и закуски разные – всего вдоволь!* [13, т. 2, с. 245].

Антропоморфный герой одноименной былины «Хмель» утрированно обобщает в своей речи отношение к алкоголю представителей разных сословий:

Нет меня, хмелюшки, лучше,
Нет меня, хмеля, веселее!
Без хмелюшки пивушка не варют,
Без ярого свадьбы не играют. <...>
Сам государь про хмель знает,
Попы, архиереи благословляют [11, с. 265].

Застолье как центральный этап всякого празднования имело продолжительный характер (*Царь Долмат для такой радости велел сотворить пир, и они сели за столы дубовые, за скатерти браные; пили, ели, забавлялися и веселилися ровно два дни* [13, т. 1, с. 336], *Добрая свадьба неделю празднуется попойкою* [7, т. IV, с. 145], *Пировали-столовали тут челы суточки, / Кабы вси-то тут ягодницей наедалисе* [13, с. 556]), а винопитие на нем способствовало раскрепощению, поддержанию разговора (*В полтыяна бояря напивалиса; / Промеж себя бояря похвалялися: / Сильн-а-т хвалится силою, / Богатый хвалится богатством* [3, с. 407]), выступало средством урегулирования конфликтов и разногласий (*Тут кормили его ествушкой сахарною, / А й поили питьецем медвяным. / Они тут с Ильей и помирилися* [3, с. 165]).

Традиционное русское гостеприимство обязывало хозяина принять гостя со всеми почестями, создать за столом приятную дружескую атмосферу. Для этого нужно было прежде всего приглашенных «напоить-накормить», а потом и «расспрашивать». «Предложение выпить расценивается как проявление уважения», – указывает Т. С. Глушкова [5, с. 152]. Созданию такой атмосферы, в которой употребление спиртного воспринималось как неизменная часть ритуала, способствовали застольные приговорки – краткие устойчивые, часто юмористические обращения к присутствующим, содержащие в себе призыв к очередному виновозлиянию.

В российской фольклористике нет единого взгляда на жанровую природу приговорки. В. И. Даль определяет ее следующим образом: «Приговорка – это изречение, иногда одно слово, часто повторяемое, приговариваемое, без большого толку и значения, а по местной или личной привычке» [6, с. 427]. Авторы учебника «Русский фольклор» Т. В. Зуева и Б. П. Кирдан связывают приговорки с календарной обрядовой поэзией и определяют их как «генетически наиболее древние формы детских словесных игр», которые отличаются от закличек формой исполнения: заклички «выкрикивались хором, нарас-

пев», а приговорки «произносились индивидуально и негромко» [10, с. 342]. А. Ф. Белоусов, В. В. Головин, Е. В. Кулешов и М. Л. Лурье, подразумевая под приговорками «обращения к животным», рассматривают их в составе детского магического фольклора [1, с. 223]. К «родинной поэзии» относит «застольные приговорки» А. С. Емельянов [8, с. 10].

Актуализация интереса к речевым жанрам вызвала появление лингвистических исследований, в которых приговорки представляются как «клишированные остроты» [9, с. 603] или даже «вакхизмы» [15, с. 138].

Так или иначе, под застольными приговорками мы будем понимать устойчивые ритмизованные выражения, исполняемые в процессе организованного застолья и упорядочивающие его.

Возникшие, судя по былинам, в период ранней русской государственности, они продолжают активное бытование в современном обществе:

Ты бери-ка чару ту единой-то рукой,
Уж ты пей вино единым духом:
Выпьешь до дна – увидишь доста!
А не выпьешь до дна – не увидишь добра [3, с. 257].

Оставшиеся долгое время на периферии российской фольклористики, застольные приговорки требуют обстоятельного рассмотрения в свете усилившегося интереса к народной культуре как особому регулятору современного социума, поскольку выступают одним из ее характерных явлений, а также достоверным источником сведений о ментальности русского народа и его традициях.

Анализ собранного материала позволяет сделать вывод о сформированности застольной приговорки как паремийного жанра фольклора. Тексты приговорок отличаются краткостью, афористичностью и образностью. Их бытовое назначение – речевое оформление процесса винопития, организованного по поводу и без повода. В отличие от тостов – импровизированных развернутых речей – приговорки имеют вид устойчивого выражения.

Функция застольных приговорок – развлекательная. Благодаря им атмосфера за столом становится уютной, человек чувствует, что употребляет алкоголь не для своего удовольствия, а ради всеобщего блага: за здоровье детей, молодых, родителей, да и в общем за страну и «мир во всем мире», причем хозяин должен воздействовать на присутствующих личным примером: *Как хозяин, так и гость* (зап. от Т. Б. Рябовой, 1965 г. р.; г. Саранск, РМ), *Мы собрались здесь для того, чтобы выпить, – так выпьем же за то, что мы здесь собрались!* (зап. от Н. Е. Нехаевой, 1972 г. р.; г. Саранск, РМ) (МФА ЛФ).

Основная часть зафиксированных текстов содержит правила очередности винопития. Это может быть приглашение к принятию второй порции алкоголя: *Между первой и второй перерывчик небольшой* (зап. от А. Г. Доронькиной, 1969 г. р.; г. Саранск, РМ), *Не вовремя выпитая вторая – загубленная первая, Светит месяц под горой, не пора ли по второй?* (зап. от Н. И. Морозова, 1968 г. р.; с. Морга, Дубенский район, РМ) (МФА ЛФ). Причем в большинстве из ритуальных текстов речь идет именно о второй рюмке, что можно объяснить максимальной увлеченностью закусками именно в этот промежуток, который предлагается сократить: *Первая пролетела – вторую крылом позвала* (зап. от Н. В. Анохиной, 1951 г. р.; п. Октябрьский, Ардатовский район, РМ), *Поздно выпитая вторая – погубленная первая* (зап. от Е. В. Кимяевой, 1968 г. р.; г. Саранск, РМ), *Между первой и второй пуля не просвистит* (зап. от К. В. Свечникова, 1966 г. р.; г. Саранск, РМ) (МФА ЛФ).

Регламентируют приговорки и последующий ход застолья: *Первая колом, вторая соколом, а третья легкой пташечкой* (зап. от Н. И. Морозова, 1968 г. р.; с. Морга, Дубенский район, РМ), *Я скажу не без прикрас – выпьем и в четвертый раз!* (зап. от Н. Е. Нехаевой, 1972 г. р.; г. Саранск, РМ) (МФА ЛФ). Поскольку сценарный ход мероприятия предугадать невозможно, существуют универсальные приговорки, применяемые по принципу аналогии: *Что-то долго мы сидим, может, малость поддадим?* (зап. от Н. И. Морозова, 1968 г. р.;

с. Морга, Дубенский район, РМ), *За столом сиди не сиди, а выпить надо* (зап. от Н. И. Морозова, 1968 г. р.; с. Морга, Дубенский район, РМ), *Давайте пить, коль водка льется, а повод пить у нас найдется* (зап. от Н. Е. Нехаевой, 1972 г. р.; г. Саранск, РМ), *С утра махнул – весь день свободен* (зап. от А. А. Смагина, 1986 г. р.; г. Саранск, РМ) (МФА ЛФ).

Финальные приговорки, как правило, более лаконичны, что объяснимо как истощением поводов, так и неспособностью участников к длительным речам. Однако осознание необходимости следования ритуалу и нежелание покинуть компанию вводят в действие такие приговорки, как *на посошок, стремянная, коню в морду* и т. д., происхождение которых известно сейчас далеко не каждому любителю застольных праздников. Выпить «обязательные» рюмки предлагается и гостю, решившему покинуть застолье раньше других, и опоздавшему к столу (*штрафная*).

Отдельные приговорки приурочены к конкретным темам, то есть приглашают выпить за различные человеческие ценности: здоровье, любовь, дружбу, патриотизм и т. п. В отличие от тостов они содержат в себе только их финальную часть – призыв к действию, выраженный в категоричной форме: *За великую страну – по большому стакану!* (зап. от К. В. Свечникова, 1966 г. р.; г. Саранск, РМ), *Чтобы не болели дети, надо выпить и по третьей* (зап. от М. Б. Бадах, 1949 г. р.; п. Октябрьский, Ардатовский район, РМ), *Выпьем водочки для красивой легкой походочки* (зап. от А. Г. Доронькиной, 1969 г. р.; г. Саранск, РМ), *Да здравствует разум, да сгинет малярия!* (зап. от К. В. Свечникова, 1966 г. р.; г. Саранск, РМ), *Выпили за папу – пьем за родню* (зап. от Е. А. Чемодиной, 1970 г. р.; г. Саранск, РМ) (МФА ЛФ).

Среди приговорок есть условно обязательные (*По второй за родителей* (зап. от Н. В. Рябова, 1959 г. р.; г. Саранск, РМ), *Третий тост за любовь. Пьем левой рукой – ближе к сердцу* (зап. от В. И. Евстифеевой, 1963 г. р.; г. Саранск, РМ)), ситуативные (*Перед чаем и барыня пила* (зап. от В. И. Евстифеевой, 1963 г. р.; г. Саранск, РМ), *Суворов говорил: «После бани последние портки продай, но выпей»* (зап. от К. В. Свечникова, 1966 г. р.; г. Саранск, РМ), *Что-то стало холодать – не пора ли нам поддать!* (зап. от Н. В. Рябова, 1959 г. р.; г. Саранск, РМ)), вариативные, необязательные, исполняемые по желанию (*Как говорится, запивай и запевай* (зап. от В. И. Евстифеевой, 1963 г. р.; г. Саранск, РМ), *Дай бог, не последняя* (зап. от Е. А. Чемодиной, 1970 г. р.; г. Саранск, РМ), *Жизнь прекрасна и удивительна, если выпить предварительно* (зап. от Н. Е. Нехаевой, 1972 г. р.; г. Саранск, РМ)), оправдательные (применяются для оправдания употребляющего одновременно разнородные спиртные напитки либо чрезмерно выпивающего участника застолья) (*Пиво без водки – деньги на ветер* (зап. от Н. В. Рябова, 1959 г. р.; г. Саранск, РМ), *Мужик не кактус, ему пить надо!* (зап. от Э. Н. Акимовой, 1964 г. р.; г. Саранск, РМ), *Быстро выпитый стакан не считается налитым* (зап. от А. А. Смагина, 1986 г. р.; г. Саранск, РМ)) (МФА ЛФ).

Адресуются приговорки и пассивным участникам застолья, пытающимся уклониться от возлияния. В текстах этой группы вред от воздействия спиртного на организм нивелируется, а польза, соответственно, гиперболизируется. Правда, количество выпитого может регламентироваться требованием соблюдения нормы: *В меру выпитая водка хороша в любых количествах* (зап. от Е. А. Чемодиной, 1970 г. р.; г. Саранск, РМ), *Алкоголь в небольших дозах безвреден в любых количествах!* (зап. от К. В. Свечникова, 1966 г. р.; г. Саранск, РМ), *Много пить вредно, а мало – скучно* (зап. от И. Д. Яськиной, 1985 г. р.; п. Октябрьский, Ардатовский район, РМ). Приговорки призывают также осушать свои бокалы до конца, поскольку недопитый напиток и недоеденное угощение воспринимаются хозяином как обида: *А ну все до дна, не оставляйте зла!* (зап. от В. Г. Акимовой, 1970 г. р.; с. Большие Ремезенки, Чамзинский район, РМ), *Пьем по полной, мы не Половинкины* (зап. от Н. Е. Нехаевой, 1972 г. р.; г. Саранск, РМ) (МФА ЛФ).

На самом деле, в основе такого понимания лежит забытое в наши дни суеверие о том, что каждому из людей (в данном случае из гостей) определена своя участь, а «выделенная часть ритуальной пищи символически отождествлялась с „долей”, а следовательно, со здоровьем и силой», и если остатки «оставить без присмотра на столе», то «они попадают во власть нечисти, которая отбирает у человека здоровье и силу» [12, с. 26]. Именно поэтому считается, что недопитая за определенный тост рюмка станет причиной его исполнения лишь наполовину либо вообще не принесет уклоняющемуся от винопития гостю желаемой всем благодати: *За здоровье обязательно до дна!* (зап. от В. Г. Акимовой, 1970 г. р.; с. Большие Ремезенки, Чамзинский район, РМ), *Чтобы жизнь была полна, допиваем все до дна!* (зап. от Н. Е. Нехаевой, 1972 г. р.; г. Саранск, РМ) (МФА ЛФ).

Приговорка может содержать в себе элементы заговора-молитвы, не теряя, а наоборот, усиливая тем самым юмористическую окраску: *Не прими, Господи, за алкоголь, а прими за лекарство, Не пьянства ради – здоровья для* (зап. от Л. Г. Горбуновой, 1963 г. р.; г. Саранск, РМ), *Дай Бог – не по последней! А если по последней – то не дай Бог!* (зап. от Э. Н. Акимовой, 1964 г. р.; г. Саранск, РМ) (МФА ЛФ).

Резюме. В заключение отметим, что, несмотря на то что сакральная составляющая многих обрядов и ритуалов в современной культуре утрачена, особая роль праздничной трапезы сохраняется и в наше время. Застолье продолжает оставаться неизменной составляющей любого значительного события в жизни: за столом принято не только праздновать крестины или свадьбы, поминать усопших, но и отмечать все события, представляющиеся важными. Устойчивость архаических форм традиционного застолья свидетельствует об их актуальности и для современной культуры в ситуации стремительной смены стилей жизни. Традиционные формы застолья помогают человеку сохранить константы своего бытия. Застолье остается эффективным способом преодоления социального и культурного отчуждения и средством сохранения единства членов общности, садящихся за пиршественный стол. Это обстоятельство выступает основополагающим для дальнейшего развития жанра застольных приговорок, придающих застолью особую уютную и добродушную атмосферу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусов А. Ф., Головин В. В., Кулешов Е. В., Лурье М. Л. Детский фольклор: итоги и перспективы изучения // Сборник докладов Первого Всероссийского конгресса фольклористов. Т. 1. – М., 2005. – С. 215–243.
2. Биктагирова Г. Ф. Междисциплинарный анализ понятия «традиция» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31582>.
3. *Былины*. – М. : Современник, 1986. – 559 с.
4. *Былины* : русский героический эпос. – Л. : Сов. писатель, 1938. – 576 с.
5. Глушкова Т. С. Стереотипы винопития в русском фольклоре // Коммуникативные исследования. – 2015. – № 3(5). – С. 149–156.
6. Даль В. И. Пословицы русского народа : в 2 т. Т. 2. – М. : Худож. лит-ра, 1989. – 447 с.
7. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. – М. : Олма-Пресс, 2003.
8. Емельянов А. С. Поэтика белорусской народной родинной песни (композиция, звукопись, рифма) : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.09. – Минск, 1985. – 200 с.
9. Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Константы и переменные русской языковой картины мира. – М. : Языки славянской культуры, 2012. – 693 с.
10. Зуева Т. В., Кирдан Б. П. Русский фольклор : учебник для высших учебных заведений. – М. : Флинта: Наука, 2002. – 400 с.
11. *Исторические песни*. Баллады. – М. : Современник, 1991. – 622 с.
12. Морозов И. А. Структура и семантика традиционного застолья : обычаи, верования, магия, связанные с его началом и завершением // Традиционная культура. – 2002. – № 2. – С. 18–31.
13. *Народные русские сказки* А. Н. Афанасьева : в 3 т. – М. : Наука, 1984–1985.
14. *Вопросы временных лет*. – СПб. : Вита Нова, 2012. – 512 с.
15. Юнаковская А. А. Разговорная речь носителей массовой городской культуры (на материале г. Омска) : хрестоматия. – М. : Языки славянских культур, 2007. – 168 с.

ИСТОЧНИКИ И МАТЕРИАЛЫ

МФА ЛФ – материалы фольклорного архива лаборатории фольклора Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева

Статья поступила в редакцию 25.07.2019

REFERENCES

1. *Belousov A. F., Golovin V. V., Kuleshov E. V., Lur'e M. L.* Detskij fol'klor: itogi i perspektivy izucheniya // Sbornik dokladov Pervogo Vserossijskogo kongressa fol'kloristov. T. 1. – М., 2005. – С. 215–243.
2. *Biktagirova G. F.* Mezhdisciplinarnyj analiz ponyatiya «tradiciya» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31582>.
3. *Byliny*. – М. : Sovremennik, 1986. – 559 s.
4. *Byliny : russkij geroicheskij epos*. – L. : Sov. pisatel', 1938. – 576 s.
5. *Glushkova T. S.* Stereotipy vinopitiya v russkom fol'klоре // Kommunikativnye issledovaniya. – 2015. – № 3(5). – С. 149–156.
6. *Dal' V. I.* Posloviцы russkogo naroda : v 2 t. T. 2. – М. : Hudozh. lit-ra, 1989. – 447 s.
7. *Dal' V. I.* Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka : v 4 t. – М. : Olma-Press, 2003.
8. *Emel'yanov A. S.* Poetika belorusskoj narodnoj rodninnoy pesni (kompoziciya, zvukopis', rifma) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.09. – Minsk, 1985. – 200 s.
9. *Zaliznyak A. A., Levontina I. B., Shmelev A. D.* Konstanty i peremennye russkoj yazykovoj kartiny mira. – М. : Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2012. – 693 s.
10. *Zueva T. V., Kirdan B. P.* Russkij fol'klor : uchebnik dlya vysshih uchebnyh zavedenij. – М. : Flinta: Nauka, 2002. – 400 s.
11. *Istoricheskie pesni. Ballady*. – М. : Sovremennik, 1991. – 622 s.
12. *Morozov I. A.* Struktura i semantika tradicionnogo zastol'ya : obychai, verovaniya, magiya, svyazannye s ego nachalom i zaversheniem // Tradicionnaya kul'tura. – 2002. – № 2. – С. 18–31.
13. *Narodnye russkie skazki A. N. Afanas'eva* : v 3 t. – М. : Nauka, 1984–1985.
14. *Povest' vremennyh let*. – SPb. : Vita Nova, 2012. – 512 s.
15. *Yunakovskaya A. A.* Razgovornaya rech' nositelej massovoj gorodskoj kul'tury (na materiale g. Omska) : hrestomatiya. – М. : Yazyki slavyanskih kul'tur, 2007. – 168 s.

ISTOCHNIKI I MATERIALY

MFA LF – materialy fol'klornogo arhiva laboratorii fol'klora Nacional'nogo issledovatel'skogo Mordovskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. P. Ogareva

The article was contributed on July 25, 2019

Сведения об авторе

Тростина Марина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия; e-mail: trostina@mail.ru

Author information

Trostina, Marina Aleksandrovna – Candidate of of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Literature, Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia; e-mail: trostina@mail.ru

*А. М. Эшкерат, А. П. Данилов, М. Г. Данилова,
А. Н. Левушин, В. П. Комиссаров*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОГРАММНЫХ УСТАНОВОК ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ЖЕНСКИХ ЖУРНАЛОВ О МОДЕ

*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается трансформация программных установок отечественных женских журналов о моде в Российской империи, Советском Союзе и современной России. Выявляются основные характеристики журналов о моде, суть которых выражается в том, что вплоть до середины XIX в. авторы-просветители больше размышляли на темы значимости моды и ее влияния на умы молодых женщин. Общий тон материалов был воспитательным и ироничным по отношению к моде. Особенности журналов второй половины XIX – начала XX в. связаны с ростом социальной активности женщин и изменением журналов вместе с целевой аудиторией. Пресса СССР негативно относилась к западной моде и ее установкам, поэтому женские журналы формировали образ жизни советской женщины в духе социализма, где главное – это простота, умеренность и функциональность. Особое внимание в статье уделяется программным установкам гляцевых журналов в постсоветской России. Связь знаменитых женских русскоязычных изданий с индустрией моды объясняет их подходы к целевой аудитории. Данные издания, рассказывая об успешной, роскошной и красивой жизни, формируют определенный стиль жизни своих читательниц. Показывается смещение акцентов в редакционной политике влиятельных женских изданий о моде на протяжении более двух веков, в частности отход от культурно-просветительских и пропагандистских позиций в сторону коммерческих и развлекательных ориентиров.

Ключевые слова: *трансформация, программные установки, отечественные женские журналы, иностранные женские журналы, мода, образы, стандарты.*

*A. M. Eshkerat, A. P. Danilov, M. G. Danilova,
A. N. Levushin, V. P. Komissarov*

TRANSFORMATION OF THEMATIC GUIDELINES OF RUSSIAN WOMEN'S FASHION MAGAZINES

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article considers the transformation of thematic guidelines of Russian women's fashion magazines in Imperial Russia, Soviet Union and modern Russia. The authors reveal the main characteristics of fashion magazines. Up to the middle of the 19th century the educators reflected more on the themes of the importance of fashion and its influence on young women's minds. The general tone of the materials was educational and ironic towards fashion. The peculiarities of the magazines in the second half of the 19th – early 20th centuries are related to the growth of women's social activity and the change of women's magazines alongside with their target audience. The Soviet press had a negative attitude towards the Western fashion and its guidelines, so women's magazines formed the Soviet women's way of life in the spirit of socialism, where simplicity, moderation, and functionality were most important. The article pays special attention to the thematic guidelines of the glossy magazines in the post-Soviet Russia. The connection between the famous women's Russian-language publications and the fashion industry explains their approaches to the female audience. These publications, telling about a successful, luxurious and beautiful life, form a certain lifestyle of their readers. The authors of the article show a shift of focus in the editorial policy of influential women's magazines about fashion for more than two centuries. In particular, it shows a shift from cultural, educational and propagandist reference points towards commercial and entertaining ones.

Keywords: *transformation, thematic guidelines, Russian women's magazines, foreign women's magazines, fashion, images, standards.*

Актуальность исследуемой проблемы. Социально-политическая ситуация в России на протяжении более двух последних веков свидетельствует сначала о постепенном, а потом и интенсивном влиянии женщин на культурное, экономическое и политическое развитие общества. Женские журналы, в том числе о моде, сыграли свою роль в этих процессах. На данный момент модные периодические издания являются наиболее популярными и востребованными у аудитории. Существует немало статей и отдельных диссертаций, раскрывающих эволюцию отдельных женских журналов и их современное состояние. Однако несмотря на наличие исследований, посвященных истории и типологии женских модных изданий, отсутствует детальное изучение изменений их программных ориентиров. Актуальность темы усиливается и тем, что в последние годы образовавшийся духовный вакуум заполняется приоритетами и ценностями общества массового потребления, интересами индустрии моды. С этой точки зрения, изучение трансформации программных установок женских изданий о моде остается неизменно актуальным и приобретает важные познавательные горизонты.

Цель исследования – проследить системные изменения в отечественных женских журналах о моде. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: охарактеризовать основные социально-культурные и политические предпосылки зарождения женских журналов о моде в России; выявить политические, социальные и экономические факторы, приведшие к трансформации их программных установок и к смене типа потребления в обеспеченных слоях современного общества; выявить закономерности процесса популяризации сферы роскоши и изучить особенности ее влияния на женскую аудиторию.

Материал и методика исследований. Аспекты изучения внедрения европейской моды и культуры в Россию, главных постулатов века Просвещения, марксистской парадигмы советской эпохи и идеологического вакуума в современной стране и их воплощения в установках модных женских изданий базировались на методах исторической науки. Рассмотрение возникновения и трансформации программных установок женских изданий о моде, их взаимосвязи с социально-политическими и культурными изменениями в обществе проводилось на основе историко-типологического метода. При выявлении основных направлений и целеобразующих факторов социализации женщин в царской, советской и постсоветской России применялся системный анализ. Учитывая тот факт, что на современном этапе в информационном пространстве существуют два типа женских модных изданий (отечественные и иностранные на русском языке), был также использован сравнительно-сопоставительный анализ.

Понятие «установка» относится к сложным и размытым категориям науки. Однако в общем виде это готовность субъекта реагировать тем или иным способом на происходящие события. Программные установки издания выражаются в его целях, задачах, стратегиях. Каждый журнал в своей деятельности и в рамках своего понимания реализует идею общественного и/или коммерческого служения. Однако его редакторская политика меняется в зависимости от социально-политических условий в стране. Общественно-политические, литературные и даже издания о моде вынуждены это делать, если они хотят продлить свое существование.

Результаты исследований и их обсуждение. Первые статьи в российской печати, затрагивающие вопросы внешнего вида представительниц прекрасного пола, появились в начале XVIII в. на страницах «Ведомостей». Петровское издание указывало, в каком виде должны приходить дамы на развлекательные «ассамблеи», учрежденные императором. Тогда в стране еще не существовало специализированных модных изданий. Их место занимала путешествующая в модном наряде кукла – Пандора. Именно по этим кук-

лам придворные дамы того времени шили новые платья. Все русские императрицы (Анна Иоанновна, Елизавета Петровна и Екатерина II) «по Пандорам» заказывали свои дорогие модные туалеты.

Благодаря реформам, проводимым Петром I и вслед за ним императрицами, происходит европеизация русских женщин. Данное явление в первую очередь коснулось их внешнего вида. Аристократки выписывали европейские журналы мод, по которым заказывались наряды для столичных и провинциальных богатых дам, чьи интересы часто ограничивались посещением балов и других светских мероприятий, поэтому приобретение заграничной модной одежды для них было весьма актуальным.

Во второй половине XVIII в. идеи и идеалы Просвещения находят сторонников среди русской интеллигенции, которая осознала изменения образа жизни, психологии и менталитета дворянских женщин. Например, В. О. Ключевский уделял внимание описанию светского женского образа. По его мнению, женщина должна подчиняться нормам морали и поведения. В своем труде «Курс русской истории» он пишет, что женщина, кроме получения образования и владения иностранными языками, «должна соблюдать этикет, следить за модой и посвятить себя семье» [7]. В. О. Михневич также рассуждал о судьбах, образах знаменитых русских дам века Просвещения. В книге «Русская женщина XVIII столетия» мы можем видеть творческие личности «любительниц искусств и наук», великосветских дам и поэтесс [9]. Как видно из свидетельств русских писателей, в российском обществе к концу XVIII в. сформировался образ женщины, проявлявшей интерес к чтению.

Зарождение женской прессы связано с деятельностью русского просветителя Н. И. Новикова, который верил в силу литературы и периодической печати и в то, что они могут сыграть решающую роль в воспитании личности. В 1779 г. он издает первый русский женский журнал «Модное ежемесячное издание, или Библиотека для дамского туалета», где впервые в названии русского периодического издания встречается слово «мода». Его введение вызвало споры между исследователями: одни считали, что это была уловка со стороны автора ради привлечения внимания женской аудитории; другие – что тот просто использовал определение «модный» как синоним прилагательного «современный» [12]. Мы полагаем, что последнее мнение более правдоподобно.

Несмотря на присутствие слова «мода» в названии журнала, оно было литературным изданием, на страницах которого размещались любовные женские и сентиментальные рассказы, иностранные произведения (в переводе), шарады, анекдоты, эпиграммы и стихи. Модные картинки выходили в виде приложения и были копиями французских оригиналов. Откровенная и яркая французская мода не слишком приветствовалась в России, поэтому данные наряды подвергались осмеянию.

Замысел Н. И. Новикова заключался в отборе приятных и забавных материалов для женской аудитории с целью воспитания и повышения ее культурного уровня. Очевидно, что он хотел изменить ее литературный вкус и приобщить к чтению высокохудожественных произведений. Стоит отметить, что к тому времени в России наблюдался огромный интерес женщин к низкопробной сентиментальной литературе. Поэтому задача духовного и нравственного совершенствования читательниц доминировала над вопросами светской моды. Издание не пользовалось популярностью среди женской аудитории: среди 58 его подписчиков было всего девять дам, поэтому оно просуществовало лишь один год.

Следующие два журнала – «Магазин английских, французских и немецких новых мод» (вышло всего три номера в 1791 г.) и «Модный вестник» (публиковался и закрылся в 1816 г.) – также издавались недолго. Они писали о тенденциях в мире европейской моды, давали советы российским дамам по стилю, размещали рисунки и цветные миниатюры с изображениями модной женской одежды. Несмотря на то, что оба издания культивировали любовь к светскому образу жизни и роскоши в своих читательницах, авторы публи-

куемых в них материалов нередко подчеркивали, что женщину украшают благонравие, доброта и скромность. Редактор «Магазина английских, французских и немецких новых мод» В. И. Огороков особое внимание уделял нравственному воспитанию читательниц.

На рубеже XVIII–XIX вв. в России появляется несколько женских литературных и художественных журналов: «Журнал для милых» М. Н. Макарова (1804), «Московский Меркурий» П. И. Макарова (1805), «Аглая» П. И. Шаликова (1808), «Ваза» (1832). В этих изданиях печатаются размышления на тему женской моды, а также зарисовки и рассказы о новинках парижской и другой заграничной моды. Однако данные материалы не могли утолить жажды аристократок к новейшим зарубежным тенденциям. В начале XIX в. у женского высшего света Российской империи были популярны дорогие иностранные издания, которые привозили из крупнейших столиц Европы.

Идея заменить дорогостоящие европейские журналы отечественными аналогами появилась у П. И. Шаликова, который в 1823 г. основал «Дамский журнал». Данное издание выходило по литературным соображениям, поскольку издатель был убежден, что прогресс литературного вкуса в светском обществе гарантирует успех просвещения. Несмотря на то, что в журнале встречаются публикации о новинках парижской моды, заметки и краткие рассказы о моде, тем не менее, она не стала главной темой для издания П. И. Шаликова. Авторы постоянно осыпали женщин комплиментами, их внешняя привлекательность удостаивалась похвал, однако в статьях больше говорилось о роли женщины в семье, истории и обществе. Очевидно, что такое чрезмерное увлечение своей внешностью тогда считалось недостойным занятием. Поэтому на протяжении десяти лет своего существования журнал пользовался популярностью только у женщин, а мужчины часто его критиковали [13].

Вплоть до середины XIX в. немногие издания специализировались по теме моды. В литературной и художественной периодике она была только дополнением. Процесс развития журналов мод приобретает активную форму лишь во второй половине XIX в., и связан он с выходом изданий «Вестник парижской моды», «Модный свет», «Меркурии мод», «Модный магазин», «Русский базар», «Модный русский базар» и др. Эти журналы главное место отводили урокам женского рукоделия. На их страницах в изобилии присутствуют иллюстрации, узоры и выкройки. Женская аудитория особо ценила «Сандрильону» и «Дамский альбом рукодельных работ» за их крупные цветные картинки с вышивками и выкройками.

Судьба женских журналов мод того времени сложилась неодинаково: время их существования варьировалось от двух до нескольких десятков лет, у них была разная периодичность выхода. Тем не менее, все эти издания были посвящены моде, домоводству, рукоделию и литературе. Обилие в них информации развлекательного и прикладного характера свидетельствует о популярности данных тем у женской аудитории. Расширилась структура журналов. В них появились различные разделы: моды и видов рукоделия, беллетристики, практических сведений и светской хроники. Это позволило затрагивать различные темы, в том числе связанные с прогрессом женщин в сфере образования и труда.

Во второй половине XIX в. женщины активно принимали участие в выпуске журналов, сначала как авторы, потом как издатели. Стоит отметить, что немало периодики прикладного характера издавалось под их руководством. Е. Сафронова, Е. Ананьева и С. Лепковская успешно руководили журналами «Женские работы», «Мода и рукоделие» и «Аврора». С. Н. Шишнарева возглавила «Модный свет и модный магазин». Однако большинство журналов мод все-таки выпускалось под руководством мужчин.

Женские журналы начала XX в., такие как «Белье и вышивки», «Домашняя портниха», «Парижанка», «Моды для всех» и «Ворт», по формату и содержанию напоминают современные. Они больше уделяли внимание вопросам моды, некоторые их номера цели-

ком состояли из изображений, выкроек и рассказов о новых трендах. Однако век этих изданий был очень коротким, каждый из них просуществовал всего лишь несколько лет.

Во второй половине XIX в., несмотря на появление громадного количества журналов о моде, отношение российского общества к данному феномену оставалось отрицательным. Так, исследовательница В. В. Смеюха пишет, что «неприятие модного направления в одежде и популяризации в нем западных тенденций приняло довольно широкий характер среди славянофилов, распространилось движение, призывающее вернуться к одежде допетровского стиля» [11].

Негативное отношение к моде продолжало существовать в российском обществе и в начале XX в., и не только среди литераторов и писателей, но и среди журналистов. Н. Мирович приводит интересный факт об отказе последних сотрудничать с модными изданиями, объясняя это тем, что они публикуют материалы на несерьезные темы. Он подтверждает эту мысль на примере журнала «Женское дело» (основан в 1910 г.) и того, как его авторы жаловались по этому поводу [8].

С другой стороны, издатели модных журналов в царской России были вынуждены проявлять интерес к образованию, воспитанию и правам женщин из-за отсутствия должного внимания со стороны общественных и правительственных структур к проблемам женской части населения огромной империи. В. В. Боннер-Смеюха по этому поводу пишет: «По причинам отсутствия правительственных программ, направленных на улучшение положения женского населения, его развитие, редакции самостоятельно выступали в роли организаторов женских масс: проводили гуманитарные акции, сбор писем, петиций в адрес правительства» [1, с. 122].

После Октябрьской революции под воздействием коммунистической идеологии женские моральные, нравственные и эстетические ориентиры постепенно начали меняться. С точки зрения коммунистической власти, пресса должна была брать на себя функцию политического воспитания населения, хотя В. И. Ленин и его соратники еще раньше осознали важность повышения политического сознания женщин. Об этом свидетельствует факт основания в 1914 г. первого большевистского женского журнала. Он был создан по инициативе В. И. Ленина, и его дату выхода 8 марта он, конечно, выбрал неслучайно. Речь идет о ежемесячном журнале «Работница» – общественно-политическом и художественно-литературном издании, предназначенном для защиты интересов женского рабочего движения. Второе знаменитое издание – «Крестьянка» – появляется в 1922 г., третье («Советская женщина») – в 1945 г.

Буржуазные модели модных журналов не вписывались в коммунистическую идеологию и не соответствовали идеалам, задачам и целям новой социалистической страны. В прессе коммунистического общества не было места для отделов моды, хотя некоторые издания («Журнал для домохозяек», «Женская жизнь») продолжали писать о ней вплоть до их закрытия во второй половине 20-х гг. XX в. Например, «Женская жизнь» не только публиковала материалы общественно-политического характера, но и писала о моде. Стоит отметить, что обзоры моды и уроки рукоделия на страницах издания занимали почти треть объема всего номера. Неслучайно, что тираж журнала стремительно вырос с 50 тыс. до 100 тыс. экземпляров всего за один год (1926). Очевидно, что данное издание пользовалось огромной популярностью у женщин. Журнал продолжал выходить до 1930 г., когда был закрыт под формулировкой отклонения от освещения важных политических задач и концентрирования внимания на освещении шика парижской моды.

В тридцатых годах XX в. женщина была уже не только женой, матерью, но и активной работницей. Поэтому в духе воспитания нового женского поколения в условиях индустриализации появляются советские модные журналы, такие как «Моды», «Модели сезона» и «Костюм и пальто». Эти издания были рассчитаны на узкий круг, принадлежа-

щий к элите социалистического общества. Век существования этих журналов был коротким: все они закрылись в первый год Великой Отечественной войны.

До войны на страницах массовой прессы, конечно, появлялись материалы о моде. Однако это происходило редко, и они не отличались разнообразием. Традиции негативного отношения к миру моды усилились в Советском Союзе. Контент журнала «Крестьянка», который появился в середине 1930-х гг., иллюстрирует отношение к моде Запада. Сравнивая советское платье с западным и указывая на преимущества первого и недостатки второго, данное издание тогда писало: «У нас в Советской стране постоянного труда и великой стройки не место подобному платью» [5]. Как видно, советский журнал поощряет практичность и критикует эстетичность, показывает моду как антисоветское явление.

Массовое производство одежды в Советском Союзе определило характер изданий послевоенного периода. К концу войны, еще в 1944 г., Советское правительство поручило «Московскому дому моделей» разработать эскизы одежды для послевоенного периода. Результатом стал выход в 1945 г. «Альбома моделей верхнего платья, принятых на всесоюзном просмотре». В 1950–60-х гг. количество женских изданий, посвященных модной тематике, рукоделию и шитью, увеличилось многократно. К этим журналам выходили различные приложения с чертежами и выкройками. В 1970-80-е гг. появились самостоятельные издания ГУМа – «Модели ГУМа», альбомы сезонной одежды. Однако в их сухих и длинных названиях чувствовалась авторитарность управления, модельеры обезличивались [6].

С началом перестройки постепенно начинается процесс разрушения стереотипов о равноправной советской труженице. Женщины Советского Союза под воздействием иностранного кинематографа познакомились с другими образами современной женщины. Они хотели знать больше о моделях европейской одежды и их выкройках, дизайне современных квартир и оформлении интерьера. Это объясняет, почему выход немецкого журнала «Burda» на русском языке в 1987 г. в СССР вызвал колоссальный спрос со стороны женской аудитории. Несмотря на то, что данное издание публикуется во многих государствах и на разных языках, столь массового спроса он ни в одной другой стране не вызывал. Популярность журнала объяснима для «закрытого» СССР того времени. Успех «Burda» в других государствах был скромнее по той простой причине, что их рынки были насыщены изданиями подобного рода.

В постсоветский период у женской аудитории происходит смещение акцентов от культурных и моральных характеристик в сторону эстетики внешнего вида. Это произошло лишь частично под влиянием зарубежных СМИ, которые стимулировали распространение западной модели стандартов поведения. На самом деле, эти изменения начались за несколько лет до распада СССР: социологические опросы эпохи перестройки показывали аполитичность подавляющего большинства советских женщин, не проявляющих интереса к миру политики и происходящим преобразованиям. Они видели свое предназначение в реализации основных функций жены и матери [2].

Всемирно известные модные журналы «Lisa», «Marie Claire», «Cosmopolitan», «Elle» и «Glamour» быстро улавливали социальные и культурные изменения в постсоветском обществе и стремились заполнить вакуум. Их программные установки на успешность, самостоятельность и сексуальную свободу открыли Россию для экспансии западных стандартов моды и норм поведения.

Развитие индустрии красоты – процесс длительного исторического развития. На протяжении десятилетий «Cosmopolitan», «Burda», «Elle» у себя на родине были связаны с данной индустрией, под воздействием которой произошли плавные изменения стандартов моды, стиля поведения и идеалов. Западные модные издания предлагают женской аудитории, принадлежащей в основном к слоям среднего и выше среднего классов, успешные социальные типы [4]. К моменту появления этих журналов на российском информационном рынке таких слоев не было, и по сей день лишь тонкая прослойка россий-

ского общества может себя отнести к подобному классу. Поэтому аудитория русскоязычных журналов мод состоит в основном из мечтающих стать членами престижных социальных слоев, хотя внешняя атрибутика не гарантирует вхождения в них. По этой причине иностранные издания на русском языке делают акцент на экстравагантность, успешность и внешнюю привлекательность. Здесь женщины выступают не как объект, а как субъект обольщения [3].

Лидерство западной женской журнальной продукции на российском информационном рынке привело к снижению тиражей отечественных женских изданий и потере значительной части их аудитории. Появление в последние годы в России новых журналов о моде («Женские секреты», «Я сама», «Женский клуб» и др.) не изменило соотношения в пользу своих изданий, зарубежные журналы сохранили лидирующие позиции.

В ситуации господства западных изданий и в условиях, когда большинство российской периодики работает по западным стандартам, некоторые издатели начали искать новые методы работы с читательницами, предусматривающие отход от философии потребления в сторону общественной мысли, культуры и искусства. Е. А. Пленкина в своей диссертации приводит пример журнала «Планета Красота», который концентрируется в сфере «отражения гармонии внутреннего мира, философии и красоты творческой мысли – делает женскую символику отличной от традиций буржуазной эстетики, распространяемых российскими версиями западных женских изданий, и способствует концентрации внимания на содержании» [10, с. 18].

Резюме. Таким образом, программные установки отечественных женских журналов о моде со временем трансформировались под воздействием перемен, произошедших в Российской империи, Советском Союзе и постсоветской России, а также в связи с изменением места и роли женщины в обществе. Журналы царской и Советской России о моде не идеализировали атрибуты внешней привлекательности: первые ориентировались на выявление гражданских образов, вторые концентрировали внимание на образе работницы, крестьянки, партийной активистки. В условиях равенства женщины с мужчиной в производственных, общественных, семейных и личных сферах современная модная пресса направлена на индивидуальность, успешность и внешнюю привлекательность.

Установка на внешнюю красоту и на распространение мифов о важности обретения гармонии посредством совершенствования внешних данных остается доминирующей в современных модных изданиях. Возможно, на фоне перенасыщения российского информационного пространства западной модной эстетикой будет возрождаться интерес к национальной культуре и традициям, внутреннему миру женщины. В настоящее время наблюдается определенный сдвиг в этом направлении со стороны некоторых издателей, однако только потребность самих читательниц может окончательно решить этот вопрос.

Женские журналы о моде менялись вместе с общими тенденциями развития российского общества в целом и отечественной журналистики в частности. В процессе политического, экономического и культурного преобразования происходит обновление концептуальных знаний, носителем которых выступает пресса. Удовлетворяя потребности аудитории в получении информации, она выполняет ряд других функций: социального управления, формирования общественного мнения, идейного воспитания. Каждый из этих компонентов-функций содержит в себе определенную долю социального сознания.

За последние два столетия образ женщины претерпел фундаментальные изменения. Женские журналы о моде сыграли в этом процессе важную роль: образ женщины на их страницах формировался посредством содержания и рекламы. Первое формирует женскую мечту и играет роль универсального советчика на все случаи жизни, второе диктует стандарты красоты. Эволюция этих изданий показывает, как менялись подходы к подаче материалов о стиле и моде на протяжении двух веков, а также представления о женской красоте и одежде в разные годы.

Появление в России глобальных журналов о моде привело к внедрению транснациональных элементов массовой культуры, для которых характерно распространение символов западной постлиберальной цивилизации. Стоит отметить, что именно гляцевые журналы Запада начали экспансию своих ценностей посредством спутникового телевидения, интернета и мобильной связи.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Боннер-Смеюха В. В.* Отечественные женские журналы: историко-типологическое исследование : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.10. – Ростов н/Д., 2011. – 172 с.
2. *Данилов А. А.* Эволюция средств информационных технологий в контексте трансформации условий социокультурного бытия малых народов России // Вестник Чувашияского университета. – 2012. – № 4. – С. 94–98.
3. *Данилов А. А.* Электронные масс-медиа в трансформирующемся обществе // История и регионалогия: грани пересечения : сборник научных статей. – Казань, 2007. – С. 362.
4. *Данилов А. А., Данилов А. П., Данилова М. Г.* Медиатекст веб-формата в современной новостной журналистике Чувашии // Ашмаринские чтения : сборник трудов X Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 243.
5. *За удобное, гигиеничное платье* // Крестьянка. – 1935. – № 24. – С. 19.
6. *История журналов мод в России. Ч. 1 : От Петровской Ассамблеи до революции в Петрограде* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://materiality.info/2017/01/09/magazine-story>.
7. *Ключевский В. О.* Курс русской истории : собрание сочинений : в 9 т. Т. 5. – М. : Мысль, 1989. – С. 154–156.
8. *Мирович Н.* Женский журнал // Женское дело. – 1910. – № 1. – С. 2–3.
9. *Михневич В. О.* Русская женщина XVIII столетия. – М. : Панорама, 1990. – 404 с.
10. *Пленкина Е. А.* Элитарный женский журнал: типологические и профильные особенности : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.10. – М., 2004. – 20 с.
11. *Смеюха В. В.* Особенности развития гляцевых женских журналов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2010. – № 1. – С. 209–214.
12. *Смеюха В. В.* Первый отечественный женский журнал: история и типология // *Lingua mobilis*. – 2011. – № 2(28). – С. 106–112.
13. *Чему учили журналы прошлых лет* // Портал «Культура РФ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.culture.ru/materials/215998/chemu-uchili-zhenskie-zhurnaly-proshlykh-vekov>.

Статья поступила в редакцию 21.01.2019

REFERENCES

1. *Bonner-Smeyuha V. V.* Otechestvennye zhenskie zhurnaly: istoriko-tipologicheskoe issledovanie : dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.10. – Rostov n/D., 2011. – 172 s.
2. *Danilov A. A.* Evolyuciya sredstv informacionnyh tekhnologij v kontekste transformacii uslovij sociokul'turnogo bytiya malyh narodov Rossii // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2012. – № 4. – S. 94–98.
3. *Danilov A. A.* Elektronnye mass-media v transformiruyushchemsya obshchestve // Istoriya i regionologiya: grani peresecheniya : sbornik nauchnyh statej. – Kazan', 2007. – S. 362.
4. *Danilov A. A., Danilov A. P., Danilova M. G.* Mediatekst veb-formata v sovremennoj novostnoj zhurnalistike Chuvashii // Ashmarinskie chteniya : sbornik trudov X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Cheboksary, 2016. – S. 243.
5. *Za udobnoe, higienichnoe plat'e* // Krest'yanka. – 1935. – № 24. – S. 19.
6. *Istoriya zhurnalov mod v Rossii. Ch. 1 : Ot Petrovskoj Assamblei do revolyucii v Petrograde* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://materiality.info/2017/01/09/magazine-story>.
7. *Klyuchevskij V. O.* Kurs russkoj istorii : sobranie sochinenij : v 9 t. T. 5. – M. : Mysl', 1989. – S. 154–156.
8. *Mirovich N.* Zhenskij zhurnal // Zhenskoe delo. – 1910. – № 1. – S. 2–3.
9. *Mihnevich V. O.* Russkaya zhenshchina XVIII stoletiya. – M. : Panorama, 1990. – 404 s.
10. *Plenkina E. A.* Elitarnyj zhenskij zhurnal: tipologicheskie i profil'nye osobennosti : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.10. – M., 2004. – 20 s.
11. *Smeyuha V. V.* Osobennosti razvitiya glyancevyh zhenskih zhurnalov // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filolo-giya. Zhurnalistika. – 2010. – № 1. – S. 209–214.

12. *Smeyuha V. V.* Pervyj otechestvennyj zhenskij zhurnal: istoriya i tipologiya // *Lingua mobilis*. – 2011. – № 2(28). – S. 106–112.

13. *Chemu uchili zhurnaly proshlyh let* // Portal «Kul'tura RF» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.culture.ru/materials/215998/chemu-uchili-zhenskie-zhurnaly-proshlykh-vekov>.

The article was contributed on January 21, 2019

Сведения об авторах

Эшкерат Амин Мухамад – кандидат исторических наук, доцент кафедры журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: eshkeratamin@gmail.com

Данилов Анатолий Порфирьевич – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: anatoliy.p.danilov@gmail.com

Данилова Маргарита Гавриловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: danilova1956@gmail.com

Левушин Андрей Николаевич – кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: Yamabushi585@gmail.com

Комиссаров Валерий Петрович – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: valerijkomissarov134@gmail.com

Author information

Eshkerat, Amin Mukhamad – Candidate of History, Associate Professor of the Department of Journalism, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: eshkeratamin@gmail.com

Danilov, Anatoly Porfiryevich – Candidate of History, Head of the Department of Journalism, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: anatoliy.p.danilov@gmail.com

Danilova, Margarita Gavrilovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Journalism, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: danilova1956@gmail.com

Levushin, Andrey Nikolaevich – Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages № 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: Yamabushi585@gmail.com

Komissarov, Valery Petrovich – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Journalism, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: valerijkomissarov134@gmail.com

Е. Р. Якимова¹, С. В. Трофимова²

РЕФЛЕКСИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ НАРОДА В ЛИТЕРАТУРЕ ПОВОЛЖЬЯ

¹Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия

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

Аннотация. В данной статье речь идет о традиционных ценностях чувашского и других народов Поволжья, которые находят отражение в их литературе и фольклоре, таких как уважение и почитание старших, поддержание доброго имени, чести. Поведенчески чуваш и другие этносы России были приверженцами коллективистских традиций, которые являлись средством передачи социального опыта от старшего поколения младшему, выполняли воспитательную, регламентирующую и информативную функции. Проанализированы литературные произведения конца XX – начала XXI в., в которых их авторы пишут о последствиях, вызванных утратой привычных ценностей, потерей связи поколений, проседанием общественных норм.

Ключевые слова: традиционные ценности, нравственные ценности, национальная идентичность, мировоззрение чувашского народа, картина мира.

Е. Р. Yakimova¹, S. V. Trofimova²

REFLECTION OF TRADITIONAL VALUES OF THE PEOPLE IN LITERATURE OF VOLGA REGION

¹I. Ulyanov Chuvash State Universiti, Cheboksary, Russia

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

Abstract. This paper deals with the traditional values (respect for senior generation, reputation and honour) of the Chuvash and other peoples of the Volga region, which are reflected in the literature and folklore of these peoples. Behaviorally, the Chuvash and other peoples of Russia followed collectivist traditions, which were a means of sharing social experience from the older generation to the younger generation, performing educational, regulating and informative functions. The paper analyzes the works of the late 20th and early 21th centuries, in which the writers discuss the consequences caused by the loss of customary values, generation gap, downfall of social norms.

Keywords: traditional values, moral values, national identity, worldview of the Chuvash people, world view.

Актуальность исследуемой проблемы. Говоря о культуре, мы прежде всего имеем в виду ценности, которые любой народ, обитающий на Земном шаре, пронес через столетия и стремится сохранить. Фольклор и литература, наряду с другими формами культуры, являются отражением сознания и мировоззрения этноса, его нравственных ценностей и идеалов, феномена мудрости, традиций, или, как сказали бы современные ученые, его картины мира, представляют богатый и интересный материал для понимания проблем, связанных с национальным началом. Цель данной статьи – проследить влияние

традиционной народной культуры на литературные произведения, проявление коллективистских категорий в словесности.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили литературные труды чувашских и татарских авторов, поднимающих проблему исчезающих традиций, трансформации личности под давлением цивилизации, рисующих образ отклоненного от идеала совершенного человека этноса; применен системный анализ.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ текстов (фольклорных и из художественной литературы) показывает, что чувашский народ среди ценностей на первый план выносил такие, как согласие с окружающим миром, природой, обществом (в первую очередь родственниками), поддержание доброго имени (*ырă ят*), почитание старших. Честь и достоинство, доброе имя перед сородичами ставились выше материального богатства. *Ят каять пуль (не потерять бы имя (честь)), ял мён калё (что скажет деревня (люди))?* – таковы были основные вопросы, которыми задавались чуваша, прежде чем что-либо сделать; так они и воспитывали детей. Коллективистские традиции народа являлись средством передачи социального опыта от старшего поколения младшему, выполняли воспитательную, регламентирующую и информативную функции.

По представлениям чувашей, совершенный человек – общественный, освоивший культурные ценности своих предков. Прежде они никогда не рассматривали себя индивидуумом, не ассоциировали себя в отрыве от коллектива. Каждый человек с рождения и до самой смерти считался членом, составной частью общества. А в коллективе принято было сверять свои поступки с общественной моралью, нравами, обычаями. Коллективистские традиции аккумулировали тысячелетний опыт и мудрость народа. Так, мать из повести «Ят» («Перевертыш») чувашского прозаика А. Емельянова на протяжении всего произведения повторяет сыну: «ятна ан яр» (не теряй имя (честь)).

Обязательная составляющая коллективных оценок – строгое следование моральным стандартам общества в повседневной жизни. Хведер из чувашской поэмы XIX в. «Арçури» («Леший») М. Федорова думает о том, как бы оставить доброе имя после себя [17]. Коллективные ценности были и остаются ведущими и неприкосновенными в представлениях народа, так как «проблема национального традиционного коллективизма – это вопрос этнической выживаемости чувашей» [9, с. 4]. Указанные признаки говорят о том, что чуваша сверяли свои действия и поступки в первую очередь с традициями и нравами, принятыми в обществе, коллективе. Такой коллективистский образ жизни был принят во всех традиционных культурах, где не было места индивидуальному началу и где человек мог считаться личностью лишь после достижения им совершеннолетия (да и то лишь в отсутствие более старших представителей). Так, чувашские литературные герои XX в. Айдар писателя П. Осипова («Айдар» («Айдар»)), Тилли П. Хузангая («Тилли юррисем» («Песни Тилли»)), Кельбук Я. Ухсая («Кёлпук мучи» («Дед Кельбук»)) говорят «от лица народа», в речи «опираются» на общество, чувствуют его поддержку. Так же и многие представители эпического жанра как бы «говорили» от лица всего этноса.

В традиционной культуре семья, племя, род являлись центральным стречнем и фундаментом всего существования. Приоритет здесь отдается «традициям, образцам и нормам, аккумулирующим опыт предков, канонизированным стилям мышления» [10, с. 185]. Неспоста поэмы П. Хузангая «Аптраман тавраш» («Род Аптрамана») и Я. Ухсая «Кёлпук мучи» («Дед Кельбук»), составляющие классическую сокровищницу чувашской литературы, восхваляют семейные ценности: связь поколений, почитание старших как примера для подрастающего поколения, земли, родины, Отчизны. «Первое, что бросается в глаза в поведении чуваша в любом обществе, среди любого народа, – исключительное (почти „религиозное“) обязательно-почтительное отношение к самому старому человеку из присутствующих, – отмечает известный чувашский поэт Г. Айги. – В детстве, в тяжелые военные и послевоенные годы, я не раз наблюдал, как некоторых сильных,

„состоятельных” (весьма условно – по меркам того времени и в сравнении с бедностью других), „зарывающихся” мужчин двумя-тремя словами мог урезонить, „поставить на место” человек слабый и бедный, но один из старейших в деревне» [1, с. 171]. Из этого отрывка видно, насколько почитали и уважали чуваша старших.

Тысячелетиями представители традиционной аграрной культуры придерживались опыта предков, старались не осквернять землю, всячески показывали уважение к ней (традиционные календарные праздники в честь начала земледелия или окончания полевых работ), почитали природу как праматерь всего живого на Земле (во всех старых традиционных верованиях природа предстает как Бог).

«Говоря о связях чувашей с природой, – пишет далее Г. Айги, – отметим: эта связь такова, что во многих образцах чувашского фольклора трудно отделить человека, его чувства от растений, от дерева, от леса. Если чуваш увидит кого-либо, сдирающего кору с живого дерева, тотчас же сделает замечание: „Зачем сдираешь кору с дерева: ладно ли будет тебе, если с тебя самого будут драть кожу”... Примечательно, что у чувашей считалось грехом рубить старые деревья в деревнях: они должны были умирать естественной смертью, как старые люди» [1, с. 172]. Нужно отметить, что сам поэт, получив известность на Западе, впитав европейскую культуру, никогда не терял связь со своими предками, своей землей и Родиной [16].

Человеческая активность в традиционных обществах осмысливалась «как ориентированная вовнутрь человека, на самосозерцание и самоконтроль, которые обеспечивают следование традиции» [4].

Ситуация коренным образом начала меняться во второй половине XX в. Вся последующая плеяда поэтов (именно поэзия в силу специфики жанра быстро откликалась на перемены в эпохе) постепенно отходила от коллективистских чувств. (Хотя нельзя утверждать, что в сознании чувашского этноса коллективистское чувство исчезло.) Лирические герои П. Эйзина, Л. Мартыановой, П. Яккусен, И. Дмитриева (Трера), А. Аттила, оторванные от народа, в одиночестве мучительно ищут смысл своего существования, место и предназначение в жизни. Поколение чувашских поэтов и писателей конца XX в., как, впрочем, и все население постсоветского пространства, активно усваивало достижения техногенной западной цивилизации, а вместе с ним и ощутило потерю связи поколений, проседание общественных норм, бессмысленное существование из-за утраты привычных ценностей. Так, о нарушении связи поколений как утери человеческого ценного много пишут русский писатель В. Распутин, чувашские – Б. Чиндыков, А. Тарасов, М. Карягина, татарская – Р. Рахман, а также многие другие.

«Сегодня чувашскому народу в качестве бытийственной парадигмы предлагается иная модель развития, где приоритет отдается несвойственным чувашам индивидуалистическим мировоззренческим установкам и духовно-душевной ориентации, особенному цивилизационному стандарту, где экономический успех является самодовлеющим», – пишет философ Г. Матвеев [5, с. 16]. Жажда наживы, не сопряженная с нравственностью, осуждалась в чувашском мировоззрении. Это упоминал и классик чувашской поэзии К. Иванов в начале XX в. (в поэме «Нарспи», трагедии «Шуйтган чури» («Раб дьявола»)) [13]; об этом же твердят сегодняшние писатели.

Например, молодой чувашский прозаик Н. Ильина в рассказе «Турăсăр тупнă телей» («Счастье без Бога») показывает, как по мере накопления капитала человек теряет свои человеческие качества, богатство ему не приносит счастья, напротив, рушит семью, рождает ненависть к окружающим [15].

Татарский писатель А. Гилязов в повести «В пятницу вечером» устами Джихангира говорит: «Мы теперь уже не бедны. <...> Но вместе с тем богатство – вещь коварная, способная начисто перерождать человеческую натуру, мышление. И если не научимся жить с высокими целями, идеалами, ставить перед собой все новые и новые коллектив-

ные задачи – можем превратиться в рабов желудка, в рабов бездуховного накопительства» [3, с. 291]. Тут же автор предостерегает: «... наше поколение должно найти в богатстве, расцвете материальных благ не указание к накопительству, жадности, взаимному отчуждению, а наоборот – путь к воспитанию чувства объединяющей дружбы, коллективизма, путь ко всему прекрасному. <...> к богатству надо идти осторожно, все время четко прислушиваясь к совести своей...» [3, с. 292].

Схожие мотивы встречаются и во всей многонациональной российской литературе [6], [12], [14]. Анализируя рассказ «Матренин двор» А. Солженицына, М. Попова пишет: «Характерное для нее (Матрены – Е. Я., С. Т.) отсутствие интереса к личной собственности, жажды наживы, которые присущи остальным жителям деревни, напоминает учение Толстого о том, что личная собственность является причиной изоляции людей друг от друга и препятствием на пути достижения всеобщего братства. <...> отсутствие интереса к материальным благам и обладание высшими духовными ценностями, альтруизм и всепрощение, постоянная готовность прийти на помощь ближнему составляют сущность образа Матрены» [8, с. 130]. Все эти черты, по мнению М. Поповой, принадлежат к традиционным «почвенническим» ценностям. Действительно, традиционализм тесно связан с сельскохозяйственной культурой, так как вся деятельность человека – и экономическая, и духовная – напрямую зависела от земли и природно-погодных условий. Отсюда и другая, не менее важная, черта крестьянина-земледельца – всепрощение, ибо только выращивающий хлеб наделен долготерпением и святостью. «Душа у крестьян добрая, – говорит один из героев повести А. Гилязова «Три аршина земли». – У всякого человека, когда у него рождается ребенок, душа становится добрее. А у крестьянина каждую весну на земле нарождается живое. Потому и душа у него добрая. Он и пожалеть, и простить может» [3, с. 154].

Сегодня на Земле не осталось практически ни одной традиционной культуры в чистом виде. Динамично развивающийся мир помещает человека в пространство разных культур, вынуждает его обрывать корни, отказываться от традиций, заставляет приспособляться к реалиям чужой, непривычной культуры. В шкале ценностей этой новой культуры приоритет отдается индивидуализации личности, что не свойственно представителям традиционного общества. Тогда как человек традиционной культуры старался жить общиной, коллективом, индустриальный человек разрывает все свои старые связи, прежде всего родственные. Отсюда, для Запада характерны нуклеарные семьи, где отсутствуют представители старшего поколения со всеми вытекающими отсюда последствиями: нивелированием родственных ценностей, отсутствием передачи опыта от старшего поколения младшему, уважения к взрослым. Эти обстоятельства хотя и объединяют индивидов в единое человечество, но в то же время они изолируют, атомизируют его. Поэтому все больше и больше людей жалуются на одиночество и непонятость.

В литературе последних лет отражаются хамство и лицемерие, отсутствие жизнерадостности (Г. И. Федоров [11, с. 14]). Видимо, это последствия техногенной революции, которые в искусстве проявились в стиле постмодернизма. Все чаще героями сегодняшних произведений становятся персонажи с девиантным поведением; брошенные дети (Л. Сачкова «Чун» («Душа»), Д. Гордеев «Хуп хушшинчи сылӑх» («Грехопадение»)), Н. Сидоров «Сулӑ тӑкӑнать» («Падают листья»), А. Мышкина «Тимӑрпе хуӑӑлнӑ чечексем» («Разбитые сталью цветы»)); спившиеся люди (даже женщины) (Е. Лисина «Арӑын Хветура» («Мужеподобная Федора»)), Н. Ильина «Хӑр кӑлетки» («Фигура девушки»)), Б. Чиндыков «Аӑу» («Отец»)); одинокие (А. Тарасов «Шӑрчӑк» («Сверчок»)), «Икӑ ватӑ» («Двое в старости»)), «Матви ташши» («Танец Матви»)), Н. Ильина «Шӑранса та пӑтми» («Пламя ада»)); в погоне за богатством потерявшие человечность (Н. Ильина «Турӑсар тупнӑ телей» («Безбожное счастье»)); ищущие смысл жизни, тоскующие о потерянных генетических корнях (Б. Чиндыков «Сурӑӑр хыӑӑнхи апатлану» («Ужин после полуночи»)), «Сатан карта ӑинчи хура хӑмла ӑырли» («Ежевика вдоль плетня») (см. [2]), А. Тара-

сов «Сутнӑ пуртри юлашки каç» («Последняя ночь в проданном доме»), Н. Ильина «Даниил» («Даниил») (см. [7]).

Разрушение оппозиций «добро – зло», «любовь – ненависть», «смех – ужас», «прекрасное – безобразное», «жизнь – смерть» дает повод говорить о деканонизации традиционных ценностных центров в сегодняшнем обществе [15]. В рассказе Н. Ильиной «Фигура девушки» явно вырисовывается противопоставление «прекрасное – безобразное»: с одной стороны, очень изящная девичья фигура из песка на берегу реки, с другой – воспоминания главной героини о былой своей красоте и потраченной впустую жизни. Наблюдая, как ночной ливень разрушает песчаную фигуру, она видит в ней себя и молча захлебывается в слезах раскаянья по беспутно прожитой жизни. Как короток путь от красоты до безобразия! Или взять Даниила из одноименного рассказа этой же писательницы: и смешное, и ужасное идут рядом. В наркотическом опьянении его до смерти избивает собственный брат, к которому он приехал в поисках приюта. Как Даниил дошел до этого? Почему такое стало возможно? Ответ очень прост: из-за нашего бездействия и пассивности. Мы молчим и отворачиваем глаза, когда видим несправедливость, ложь; принимаем сторону тех, кто сильнее на данный момент, заведомо зная, что он не прав.

Особенно остро в этом произведении поднята проблема сохранения родного языка как части самобытной культуры народа. Даниил всю жизнь преподавал в вузе родной язык, а своего сына ему не научил. В итоге тот брезгливо относится не только к родной культуре, но и к родителям как к изжившим себя рудиментам. Проблема потери языка оголяет более глубокие истины: неуважение к старшим ведет к уничтожению семейных ценностей, потеря самобытности – к потере личного человеческого достоинства.

В связи с этим особенную актуальность приобретает проблема сохранения традиционных духовных ценностей общества; но, к сожалению, понятия «духовность» и «гуманизм» актуальны лишь для малой части населения России, так называемых «гуманитариев».

Резюме. Как видим из выборочного анализа произведений, для чувашского этноса, как и для всего многонационального российского народа, духовное начало, основанное на коллективном опыте, традициях, является приоритетным. Позволим себе закончить статью идеями о России А. Тойнби, П. Сорокина и Н. Бердяева, которые верили в будущее страны, где столь разные народы объединены в культурное, политическое, социальное и экономическое целое на основе духовности, которая способна возродить цивилизацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айги Г. Н. Слово о чувашах, моем добром народе // ЛИК Чувашии. – 1995. – № 3. – С. 170–172.
2. Афанасьева Е. Р. Типология жанров чувашской драматургии 1970–1990-х годов : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.02. – Чебоксары, 2000. – 145 с.
3. Гилязов А. М. При свете зарниц : повести. – М. : Сов. Россия, 1990. – 496 с.
4. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культуры // Труды по знаковым системам. Вып. 6. – Тарту : Изд-во Тартуского ун-та, 1973. – 572 с.
5. Матвеев Г. М. Мифоязыческая картина мира этноса : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11. – Чебоксары, 2007. – 338 с.
6. Мышкина А. Ф. Отражение национальных традиций в художественно-философской прозе // Вестник Чувашии. – 2006. – № 1. – С. 358–364.
7. Мышкина А. Ф. Чӑваш литературинчи тискер пурнӑç сӑнарӗ // Ашмаринские чтения : сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2019. – С. 89–93.
8. Попова М. К. Национальная идентичность и ее отражение в художественном сознании. – Воронеж : ВГУ, 2004. – 170 с.
9. Степанов А. Г. Традиции коллективизма чувашского народа как социокультурный феномен : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11. – Чебоксары, 2003. – 146 с.
10. Степин В. С. Перспективы цивилизации: от культа силы к диалогу и согласию // Этическая мысль. – М. : ИФ РАН, 2002. – 237 с.
11. Федоров Г. И. Наци кун-сӱлӗн сӑнарлӑ тӗкӗрӗ // Чӑваш литературин антологийӗ. Пӗрремӗш том : Проза. – Шупашкар : Чӑв. кӗн. изд-ви, 2003. – 551 с.

12. Чекушкина Е. П. Мотивы музыкальных звуков в произведениях Ю. Скворцова и А. Гилязова // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. – 2015. – № 1(3). – С. 283–285.
13. Чекушкина Е. П. Отражение конфликта человеческого и духовного миров в произведениях К. Иванова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4(58), ч. 1. – С. 41–43.
14. Чуева Э. В. Пословицы со значением сравнения как способ отражения национально-культурного мировоззрения // Русский язык в условиях би- и полилингвизма : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2018. – С. 107–109.
15. Якимова (Афанасьева) Е. Р., Чекушкина Е. П., Софронова И. В. Парадигма традиционных ценностей в современной чувашской литературе (на примере творчества Н. Ильиной) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 8(74), ч. 2. – С. 60–62.
16. Якимова Е. Р. Геннадий Айги и Антуан Витез: страницы дружбы // Ашмаринские чтения : сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2019. – С. 136–137.
17. Якимова Е. Р., Федотова Е. В. М. Ф. Федоров пурнаçёпе пултарулахён палларах тапхăрсем // Классик чувашской литературы Михаил Федоров : сборник статей. – Чебоксары, 1998. – С. 38–41.

Статья поступила в редакцию 12.07.2019

REFERENCES

1. Ajgi G. N. Slovo o chuvashah, moem dobrom narode // LIK Chuvashii. – 1995. – № 3. – S. 170–172.
2. Afanas'eva E. R. Tipologiya zhanrov chuvashskoj dramaturgii 1970–1990-h godov : dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.02. – Cheboksary, 2000. – 145 s.
3. Gilyazov A. M. Pri svete zarnic : povesti. – M. : Sov. Rossiya, 1990. – 496 s.
4. Lotman Yu. M. O dvuh modelyah kommunikacii v sisteme kul'tury // Trudy po znakovym sistemam. Vyp. 6. – Tartu : IZD-VO Tartuskogo un-ta, 1973. – 572 s.
5. Matveev G. M. Mifozazyčeskaya kartina mira etnosa : avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk : 09.00.11. – Cheboksary, 2007. – 338 s.
6. Myshkina A. F. Otrazhenie nacional'nyh tradicij v hudozhestvenno-filosofskoj proze // Vestnik Chuvashskogo universiteta. – 2006. – № 1. – S. 358–364.
7. Myshkina A. F. Chăvash literaturinchi tisker purnăç sănară // Ashmarinskie chteniya : sbornik materialov XI Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii. – Cheboksary, 2019. – S. 89–93.
8. Popova M. K. Nacional'naya identičnost' i ee otrazhenie v hudozhestvennom soznanii. – Voronezh : VGU, 2004. – 170 s.
9. Stepanov A. G. Tradicii kollektivizma chuvashskogo naroda kak sociokul'turnyj fenomen : dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.11. – Cheboksary, 2003. – 146 s.
10. Stepin V. S. Perspektivy civilizacii: ot kul'ta sily k dialogu i soglasiyu // Etičeskaya mysl'. – M. : IF RAN, 2002. – 237 s.
11. Fedorov G. I. Naci kun-çulên sănarlä tĕkĕrĕ // Chăvash literaturin antologijĕ. Pĕrremĕsh tom : Proza. – Shupashkar : Chăv. kĕn. izd-vi, 2003. – 551 s.
12. Chekushkina E. P. Motivy muzykal'nyh zvukov v proizvedeniyah Yu. Skvorcova i A. Gilyazova // Aktual'nye napravleniya nauchnyh issledovanij: ot teorii k praktike. – 2015. – № 1(3). – S. 283–285.
13. Chekushkina E. P. Otrazhenie konflikta chelovečeskogo i duhovnogo mirov v proizvedeniyah K. Ivanova // Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2016. – № 4(58), ch. 1. – S. 41–43.
14. Chueva E. V. Poslovicy so znacheniem sravneniya kak sposob otrazheniya nacional'no-kul'turnogo mirovozzreniya // Russkij yazyk v usloviyah bi- i polilingvizma : sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-praktičeskoj konferencii. – M., 2018. – S. 107–109.
15. Yakimova (Afanas'eva) E. R., Chekushkina E. P., Sofronova I. V. Paradigma tradicionnyh cennostej v sovremennoj chuvashskoj literature (na primere tvorčestva N. Il'inoj) // Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2017. – № 8(74), ch. 2. – S. 60–62.
16. Yakimova E. R. Gennadij Ajgi i Antuan Vitez: stranicy družby // Ashmarinskie chteniya : sbornik materialov XI Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii. – Cheboksary, 2019. – S. 136–137.
17. Yakimova E. R., Fedotova E. V. M. F. Fedorov purnăçĕpe pultarulăhĕn pallărah taphărĕsem // Klassik chuvashskoj literatury Mihail Fedorov : sbornik statej. – Cheboksary, 1998. – S. 38–41.

The article was contributed on July 12, 2019

Сведения об авторах

Якимова Екатерина Романовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры чувашской филологии и культуры Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия; e-mail: katya-af@yandex.ru

Трофимова Светлана Валерьевна – начальник Центра профориентационной работы и довузовской подготовки Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: svetlanavalerjevna91@gmail.com

Author information

Yakimova, Ekaterina Romanovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Chuvash Philology and Culture, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia; e-mail: katya-af@yandex.ru

Trofimova, Svetlana Valeryevna – Head of the Career Guidance and Pre-University Training Center, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: svetlanavalerjevna91@gmail.com

УДК 378.025.7

DOI 10.26293/chgpu.2019.104.4.018

К. С. Арсеньев, О. Г. Смолянинова

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ
К РАЗВИТИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, Россия

Аннотация. Актуальность исследования определяется необходимостью осознанного формирования критического мышления современной молодежи в условиях высокой информационной насыщенности. Цель статьи – анализ современных подходов к развитию критического мышления обучающихся. На основе методологии несимметричной диалектики рассмотрены такие подходы, как когнитивизм и конструктивизм, с точки зрения их эффективности в вопросах формирования и развития критического мышления, приведены примеры их применения, выявлены их противоречия. Определены основания для корректной образовательной методологии формирования критического мышления студентов.

Ключевые слова: *критическое мышление, конструктивизм, когнитивизм, несимметричная диалектика.*

K. S. Arsenyev, O. G. Smolyaninova

**METHODOLOGICAL ANALYSIS OF MODERN APPROACHES
TO DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING**

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

Abstract. The need of conscious formation of critical thinking at modern youth in the context of high information saturation conditions the relevance of the study. The purpose of the article is to analyze some modern educational approaches to development of critical thinking at students. Basing on the methodology of asymmetrical dialectics, the authors considered the approaches «cognitivism» and «constructivism» in terms of their efficiency in the formation and development of critical thinking, gave the examples of application of those approaches, and revealed the contradictions. The paper provides the reasons for the correct educational methodology of formation of critical thinking at students.

Keywords: *critical thinking, constructivism, cognitivism, asymmetrical dialectics.*

Актуальность исследуемой проблемы. Цифрофизация, смена технологических укладов и глобализация вводят людей в пространство непривычных для них информационных отношений. Сегодня практически любой человек на планете Земля может стать активным участником медиасреды и влиять на формирование общественного мнения, используя ресурсы Интернет. При этом все более значительную нишу информационного пространства начинают занимать так называемые блогеры, многие из которых не имеют должной квалификации в сфере медиа, а то и вовсе засоряют эфир низкопробным контентом. Мировое научное сообщество серьезно озабочено проблемой информационного дилетантства и, как следствие, необходимостью квалифицированной подготовки молодежи к критическому восприятию потока информации в Сети. Цель исследования – проанализировать эффективность современных подходов (конструктивизма и когнитивизма) к развитию критического мышления обучающихся.

Материал и методика исследований. Анализируя крупнейшую международную открытую базу диссертаций «Open Access Theses and Dissertations», которая сотрудничает на сегодняшний день с более чем 1100 колледжами, университетами и институтами по всему миру и насчитывает более 4,5 млн научных работ, мы обнаружили неподдельный интерес исследователей из разных областей науки к проблеме развития и формирования критического мышления. Поиск осуществлялся нами по ключевому сочетанию слов «critical thinking» («критическое мышление») (дата обращения: 15.01.2019). Результат оказался следующим: с 1984 по 1988 г. это сочетание фигурировало в 68 работах, с 1989 по 1993 г. – в 134, с 1994 по 1998 г. – в 303, с 1999 по 2003 г. – в 483, с 2004 по 2008 г. – в 1174, с 2009 по 2013 г. – в 2778 и с 2014 по 2018 г. – в 2497 работах. По данным научной электронной библиотеки e-library с 1984 по 2018 г. в России было опубликовано более трех тысяч трудов, затрагивающих тему критического мышления.

Главным направлением в работах, посвященных критическому мышлению, является поиск наиболее адекватного понимания природы данного типа мышления, а также эффективных методов для его формирования и развития. П. Самсон отмечает: «...существует большое многообразие определений критического мышления, в основном в силу того, что его пытаются понять в рамках разнообразных областей познания», «это огромное богатство определений критического мышления оказывает влияние на то, как можно обучать этой способности и как ей могут пользоваться студенты и практики» [14].

В диссертации 2018 г. о развитии критического мышления у студентов по специальности «Социальная работа» П. Самсон анализирует феномен критического мышления через призму пяти основных концепций образования: бихевиоризма, когнитивизма, конструктивизма, гуманизма и теории социального научения [14]. Добавив к данному списку популярную ныне в России концепцию деятельностного подхода, мы предприняли попытку в этой и последующих статьях расширить методологический аппарат и проанализировать вышеперечисленные подходы с точки зрения логической обоснованности выдвигаемых ими постулатов. Для подобного анализа нами будут использованы критические отзывы представителей разных научных направлений XX–XXI вв., а также малоизвестная современной науке методология несимметричной диалектики [3], основные принципы которой мы кратко перечислим ниже.

Результаты исследований и их обсуждение. Проблема познания активно обсуждалась в немецкой классической философии. И. Кант считал, что мир в принципе непознаваем, поскольку мы имеем дело не с объективной реальностью, а с ее интерпретацией. То, что существует само по себе, он назвал «ноуменом», или «вещью в себе», которая непознаваема; то же, что мы видим, ученый обозначил термином «феномен», или «вещь для нас». Главный вопрос, поставленный И. Кантом, в том, насколько первое соответствует второму, или в какой мере феномены могут предоставить нам информацию о ноуменах. Вслед за Д. Юмом, И. Кант утверждал, что две эти области жестко разграничены: види-

мое нами – совсем не то же самое, что существует в действительности. В нашем уме содержатся некие врожденные или априорные (доопытные) формы сознания, под которые мы как бы подгоняем окружающий мир, втискиваем его в них, и он существует в нашем представлении совсем не в том виде, каков он на самом деле, а в том, каким он только и может быть в этих априорных формах [4].

В результате исследования чистого разума И. Кант показал, что разум, когда он пытается получить однозначные и доказательные ответы на собственно философские вопросы, неизбежно ввергает себя в противоречия; это означает, что он не может иметь трансцендентного применения, которое позволило бы ему достигать теоретического знания о вещах в себе, поскольку, стремясь выйти за пределы опыта, он «запутывается» в паралогизмах и антиномиях (противоречиях, каждое из утверждений которых одинаково обосновано); разум в узком смысле – как противоположность оперирующему категориями рассудку – может иметь только регулятивное значение: быть регулятором движения мысли к целям систематического единства, давать систему принципов, которым должно удовлетворять всякое знание [5, с. 86–99, с. 115–116].

Несимметричная (ведическая) диалектика также оперирует своего рода «антиномиями», однако она не только указывает на истинность одного из двух противоположных утверждений, подтверждая это практическими примерами, но и устанавливает причинно-следственную связь между, казалось бы, противопоставляющимися друг другу явлениями природы. В отличие от классической диалектики Г. Гегеля, в несимметричной диалектике Вед тезис и антитезис не исчезают в синтезе, создавая нечто абсолютно новое, а, наоборот, создают гармоничное единство. Такой подход позволяет, с одной стороны, внести логическую ясность в абстрактные философские построения, а с другой – установить правильные взаимосвязи между явлениями окружающего мира. Основные методологические постулаты несимметричной диалектики описаны Э. Х. Измайловым [3] и могут быть сформулированы следующим образом:

1. *А едино с В, но В не едино с А.*

Здесь единство осуществляется через причинно-следственную связь, где следствие отрицает причину, являясь в то же время ее «растворенной» формой.

2. *А важнее, чем В.*

Истинное утверждение является более ценным, чем ложное.

3. *В, основанное на А, важнее, чем А само по себе.*

Негативное, отрицающее утверждение, имеющее позитивную, утверждающую основу, становится более ценным, чем позитивное утверждение само по себе, поскольку позволяет, пользуясь терминами Платона, миру идей проявиться в мире людей.

Для примера разберем пару понятий «целое» – «часть». Обычная эмпирическая логика увязывает подобные понятия через взаимоисключающий смысл, то есть «часть» – это отсутствие целостности, а «целое» – это отсутствие раздробленности на части. Однако реальность такова, что набор частей не может дать нам целостного представления о предмете, так как само понятие «целое» подразумевает наличие некоего целостного смысла, лежащего вне самого предмета. Например, если собрать вместе осколки какой-нибудь разбитой вещи, предназначения который мы не знаем, то максимум, что мы получим, так это форму предмета, но никак не его содержание. Иными словами, целостность трансцендентна по отношению к предмету, поскольку представляет собой его внутреннее содержание. Напротив, понятие «часть» подразумевает ограниченное следствие какой-то целостности и само по себе является отрицанием целостности как таковой. Таким образом, на первом шаге мы определили, что «целое» является абсолютным, а «часть» – относительным, производным.

На втором шаге мы обнаруживаем, что целостность предмета важнее его частичного проявления, так как она дает некоторое законченное представление о нем, а также

проявляет глубинные смыслы существования его отдельных частей. Например, маленькая шестеренка, которая валяется на полу, становится гораздо ценнее, когда мы узнаем, что это деталь из дорогих швейцарских часов и стоит несколько сотен долларов.

Особый интерес для нас представляет третий шаг, то есть синтез тезиса и антитезиса, который, согласно несимметричной диалектике, является практическим воплощением концепции единства противоположностей. Относительное понятие, основанное на абсолютном (то есть связанное с ним через смысл), становится даже более важным, чем абсолютное. Когда шестеренка потеряна и часы не работают, мы забываем о них и начинаем искать нужную деталь. Приведем другой пример: если в гости приезжает дипломат из другой страны, хотя он и является всего лишь представителем (частью) другого государства (целого), конкретные отношения с ним гораздо важнее абстрактных отношений со всей страной, поскольку он на данный момент является личностным воплощением всего своего народа. Так часть, связанная с целым, становится важнее самого целого.

Данная логика применима к любым парам противоположных понятий (знание и невежество, сознание и бессознательное, учитель и ученик, бытие и небытие и т. п.), что мы и попытаемся продемонстрировать далее в ходе анализа основных методологий современной педагогики. Надеемся, что читатели по достоинству оценят по-настоящему научную простоту и практичность данного подхода.

В рамках концепции когнитивизма человек сравнивается с вычислительной машиной, а разум – лишь совокупность последовательных операций, протекающих в мозге [6]. «Когнитивисты предпочитают иметь дело с восприятием, научением, памятью, речью, мышлением и воображением, уделяя меньшее внимание вопросам эмоций, аномальности, личности и индивидуальных различий» [6, с. 83].

Наиболее известным в России зарубежным представителем когнитивной педагогики считается Дж. Брунер. Согласно ему, ученик, изучая ту или иную область знаний, должен получить некие общие представления и умения, которые в дальнейшем позволили бы ему выходить за рамки этих полученных знаний. Объясняя суть освоения предмета, он выделяет три процесса, которые, по его мнению, протекают почти одновременно: а) получение новой информации; б) трансформацию имеющихся знаний (их расширение, приспособление к решению новых задач и др.); в) проверку адекватности применяемых способов решаемой задаче [1].

В данной концепции когнитивизма нам видится целесообразным рассмотреть такую пару понятий, как «автор» и «произведение». Автор – это причина появления на свет какого-либо произведения, в то время как само произведение никак не сообщает нам о том, кто его автор. То есть личность автора как бы «растворяется» в произведении, пронизывая его полностью, и фактически отсутствует. Таким образом, понятие «произведение», будучи следствием и отрицанием причины, согласно несимметричной диалектике, считается относительным, а понятие «автор» – абсолютным.

Это приводит нас к следующему выводу: чтобы понять замысел какого-либо произведения, нужно обратиться к его автору, ведь он знает об этом лучше, чем кто-либо другой. То есть без личности автора нам придется размышлять или гадать, что же он хотел сказать нам своим произведением. В этом и заключается логическая подмена в концепции когнитивизма. Ее последователи пытаются приписать человеку (автору) функциональные особенности вычислительных машин (произведения), то есть через часть объяснить целое. Конечно, согласно логике, в следствии не может быть того, чего нет в причине, или, другими словами, в человеке действительно есть что-то «запрограммированное»; но поскольку компьютеры – это не единственное, что создают люди, представление о них как о думающих ЭВМ выглядит очень ограниченным (ложным).

С другой стороны, ранее мы говорили о том, что относительная категория, связанная с абсолютной, является более ценной для познания. Можно предположить, что, изу-

чая компьютеры как произведения человека, мы сможем ближе подобраться к пониманию природы самого человека как автора. Однако, поскольку появление человека само по себе также является следствием какой-то причины, это означает, что вычислительная техника есть не что иное, как следствие следствия, и потому ее исследование не может, по определению, дать полного (целостного) представления о сознании человека.

Подобное обвинение выдвигают С. Р. Флора и Дж. Кестнер [11]: когнитивизм не обладает единством, которое сводило бы вместе различные исследования или даже рассматриваемые им темы и источники. Они утверждают, что когнитивизм ничуть не продвинул нас вперед в понимании человеческой деятельности, несмотря на то что за последние тридцать лет на свет вышло огромное количество материалов, посвященных обработке информации. По их мнению, когнитивизм не только ошибочен, но и «препятствует научному прогрессу» [11, с. 587].

Несмотря на широкую популярность когнитивистского подхода в современной науке, не так много исследователей пользуется им для развития критического мышления. Здесь можно отметить американского ученого-когнитивиста Д. Т. Виллингхэма, рассматривающего проблемы освоения способности мыслить критически. В одной из своих статей под названием «Почему так сложно научить критическому мышлению» он делает три ключевых утверждения: 1) критическое мышление (а также научное и другие сопутствующие типы мышления) не является навыком; не существует критическо-мыслительных умений, которыми можно раз и навсегда овладеть и пользоваться независимо от контекста; 2) существуют метапознавательные стратегии, которым можно научиться и которые помогут критическому мышлению; 3) способность критически мыслить зависит от предметного знания и опыта [15, с. 32].

Опираясь на труды Дж. Кабат-Зинна, К. Нун [13] пишет в своем исследовании, что практика повышения осознанности способствует также и развитию критического мышления. «Когда возникают споры по поводу мыслительных способностей, которые имеют наибольшую практическую ценность в обществе, множество навыков, которые, как правило, становятся наиболее желательными для университетов, предприятий и правительства, включают в себя способность анализировать информацию, ... оценивать аргументы и ... осмысливать информацию для того, чтобы делать точные выводы. Это и есть те самые навыки, которые, согласно многочисленным заявлениям, развиваются благодаря mindfulness» [13, с. 45].

Перейдем ко второму подходу. Основные постулаты теории конструктивизма гласят: «знание продуцируется благодаря мышлению; природа познания функциональна и адаптивна; а цель познания – помочь людям организовать их опыт пребывания в этом мире» [8]. Чтобы обрести более глубокое знание, человеку необходимо объединить новую информацию с уже имеющейся. Такого рода подход запускает процесс трансформационного обучения, в котором студенты познают новые смыслы, а не просто заучивают прописные истины.

Одним из главных теоретиков конструктивизма является Л. С. Выготский, идеи которого тесно связаны с марксистской традицией. Он предлагал рассматривать социальную среду не как один из факторов, а как главный источник развития личности, где особое внимание уделяется диалектическому взаимодействию [2]. Для Л. С. Выготского личность есть понятие социальное, то, что в нем привнесено культурой. Личность «не врожденна, но возникает в результате культурного развития», и «в этом смысле коррелятом личности будет отношение примитивных и высших реакций» [2, с. 315].

Для понимания логических подмен в концепции конструктивизма рассмотрим такую пару понятий, как «знание» – «невежество». Утверждая, что знание продуцируется, идеологи конструктивизма говорят, что незнание порождает знание, возводя невежество на абсолютный уровень. Чтобы разобраться в причинах и следствиях, вспомним, что

причина уже содержит следствие, в то время как следствие, согласно принципам несимметричной диалектики, выступает «антиподом» причины, скрывая ее от наших глаз. Любое знание всегда порождает у нас новые вопросы, новое невежество, делая таким образом процесс познания бесконечным. В то время как понятие «невежество» означает «отсутствие знания».

Для более глубокого понимания этой логической цепочки разберем такую пару, как «вопрос» – «ответ». Мы привыкли думать, что вопросы порождают ответы. Например, природа ставит перед нами вопросы (задачи), а мы их решаем, и так развивается цивилизация. На самом деле, логика показывает, что вопрос, будучи отсутствием ответа, является относительной категорией. Прежде чем спросить о чем-то, у нас должно быть какое-то первоначальное представление о предмете (ответ), иначе отсутствует сам предмет вопрошания. Например, ребенок начинает осознавать мир вокруг себя. Получая «ответы» (знание) с помощью органов чувств, он начинает спрашивать (невежество): «Что это такое?». Таким образом, истинное невежество, приносящее благо человечеству, возможно лишь на основе истинного знания.

Р. Дилэй, критикуя конструктивистский подход, называет его релятивистским, поскольку в рамках данной концепции отсутствует серьезная попытка определить «допустимые конструкции» или способы действия. В результате чего возникает вопрос, кто в конечном итоге будет решать, что правильно, а что нет [9].

Другая подмена в концепции конструктивизма может быть обнаружена в понимании таких понятий, как «личность» и «общество». Согласно принципам несимметричной диалектики, общество, будучи результатом объединения нескольких личностей, в то же время является отрицанием самой личности – в обществе личность как бы «растворяется». То есть общество – это относительная категория. Ставя личность в полную зависимость от общества, мы тем самым лишаем человека свободы и уникальности, отдавая его во власть таких категорий, как «небытие», «невежество», «случайность» и т. д.

Р. Де Врие отмечает, что Л. С. Выготский «сфокусировался исключительно на роли культуры и социума в вопросах развития и не признавал индивидуальный конструктивистский процесс» [10].

С другой стороны, описывая вначале принципы несимметричного диалектического взаимодействия противоборствующих явлений, мы говорили, что относительные понятия, основанные на абсолютных, играют более важную роль, так как через них абсолютный мир и проявляет свою гармонию и красоту. Иными словами, свободный и уникальный человек может проявиться только в обществе, которое в первую очередь нацелено на личностное развитие каждого его члена. Только такое общество фактически и является благоприятной образовательной средой.

С. Аль-Фадхли отмечает важную роль дистанционного обучения в развитии навыков критического мышления, однако в финале своего исследования он делает очень важный, на наш взгляд, вывод: «...технология сама по себе не может создать эффективное обучение и не может таким образом обеспечить студентов качественным образованием. Технология может быть использована лишь как средство, не иначе. Технологическая поддержка должна служить педагогическим целям, которые встраиваются в учебный курс с особым вниманием. Создатели учебных программ должны выбирать и использовать подходящую технологию и учебную стратегию, которая позволяет выстроить насыщенную социальную и интеллектуальную среду» [7, с. 146].

П. Дж. Кибби считает, что ключевую роль в развитии критического мышления у обучающихся играет компетентный преподаватель, который сам обладает способностью мыслить критически [12].

Резюме. Итак, пользуясь принципами несимметричного взаимодействия явлений окружающего мира, мы обнаружили ряд противоречий в рассматриваемых в данной статье

образовательных подходах. Известно, что даже маленькая ошибка, допущенная в самом начале расчетов, никогда не приведет к правильным вычислениям в итоге. Это означает, что внутренняя противоречивость вышеупомянутых научных концепций в финале порождает ложные выводы, что, в свою очередь, приводит к разработке ложных методик. Под словом «ложные» в данном контексте мы имеем в виду «относительные», то есть не создающие целостную картину мира. Попробуем тезисно сформулировать основания для описания более корректной образовательной методологии с учетом проведенного анализа:

1) знание происходит из знания, однако вопросы (то есть невежество), основанные на правильном знании, играют более важную роль, нежели знание само по себе, поскольку помогают понять истину и воплотить ее в жизни;

2) личность выше общества, однако общество, в центре которого стоит развитие личности, представляет большую ценность, чем личность сама по себе, поскольку только такое общество обеспечивает условия для гармоничного развития человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Психология познания. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. – М. : Педагогика, 1983. – 367 с.
3. Измайлов Э. Х. Основы учения Вед. Ч. 2 : Логика. – Томск : Томский центр ведической культуры, 2006. – 50 с.
4. Кант И. Критика чистого разума. – М. : Эксмо, 2007. – 736 с.
5. Нарский И. С. Иммануил Кант. – М. : Мысль, 1976. – 208 с.
6. Смит Н. Современные системы психологии. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.
7. Al-Fadhli S. The Impact of E-Learning on Student's Critical Thinking in Higher Education Institutions Kuwait University as a Case Study : Doctoral dissertation. – Kuwait : The University of Salford, 2008. – 197 p.
8. Cakin M. Constructivist approaches to learning in science and their implications for science pedagogy: a literature review // International Journal of Environmental & Science Education. – 2008. – Vol. 3(4). – P. 193–206.
9. Delay R. Forming knowledge: Constructivist learning and experiential education // The Journal of Experiential Education. – 1996. – Vol. 19, P. 2. – P. 76–8.
10. De Vries R. Piaget and Vygotsky. Theory and practice in early education. 21st Century Education // A Reference Handbook. – 2008. – Vol. 1. – P. 184–193.
11. Flora S. R., Kestner J. Cognitions, thoughts, private events, etc. are never initiating causes of behavior: Reply to Overskeid // Psychological Record. – 1995. – Vol. 45. – P. 577–589.
12. Kibui P. G. A Critique of the contribution of Constructive learning approach to the development of critical thinking : Thesis. University of Nairobi, 2012. – URL : <http://ereposito-ry.uon-bi.ac.ke:8080/xmlui/handle/123456789/10472>.
13. Noone C. Mindfulness and Critical Thinking: Structural Relations, Short-term State Effects and Long-term Intervention Effects. BA (Hons.), MSc. – Galway : National University of Ireland, 2016. – 290 p.
14. Samson P. L. Critical Thinking in Social Work Education: a Delphi Study of Faculty Understanding. Electronic Theses and Dissertations. – URL : <https://scholar.uwindsor.ca/etd/7395>.
15. Willingham D. T. Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? // Arts Education Policy Review. – 2008. – Vol. 109:4. – P. 21–32.

Статья поступила в редакцию 28.05.2019

REFERENCES

1. Bruner Dzh. Psihologiya poznaniya. – M. : Progress, 1977. – 413 s.
2. Vygotskij L. S. Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funkcij // Vygotskij L. S. Sbranie sochinenij : v 6 t. T. 3. – M. : Pedagogika, 1983. – 367 s.
3. Izmajlov E. H. Osnovy ucheniya Ved. Ch. 2 : Logika. – Tomsk : Tomskij centr vedicheskoy kultury, 2006. – 50 s.
4. Kant I. Kritika chistogo razuma. – M. : Eksmo, 2007. – 736 s.
5. Naruskij I. S. Immanuel Kant. – M. : Mysl', 1976. – 208 s.
6. Smit N. Sovremennye sistemy psihologii. – SPb. : PRAJM-EVROZNAK, 2003. – 384 s.
7. Al-Fadhli S. The Impact of E-Learning on Student's Critical Thinking in Higher Education Institutions Kuwait University as a Case Study : Doctoral dissertation. – Kuwait : The University of Salford, 2008. – 197 p.

8. *Cakin M.* Constructivist approaches to learning in science and their implications for science pedagogy: a literature review // *International Journal of Environmental & Science Education*. – 2008. – Vol. 3(4). – P. 193–206.
9. *Delay R.* Forming knowledge: Constructivist learning and experiential education // *The Journal of Experiential Education*. – 1996. – Vol. 19, P. 2. – P. 76–81.
10. *De Vries R.* Piaget and Vygotsky. Theory and practice in early education. *21st Century Education // A Reference Handbook*. – 2008. – Vol. 1. – P. 184–193.
11. *Flora S. R., Kestner J.* Cognitions, thoughts, private events, etc. are never initiating causes of behavior: Reply to Overskeid // *Psychological Record*. – 1995. – Vol. 45. – P. 577–589.
12. *Kibui P. G.* A Critique of the contribution of Constructive learning approach to the development of critical thinking : Thesis. University of Nairobi, 2012. – URL : <http://ereposito-ry.uon-bi.ac.ke:8080/xmlui/handle/123456789/10472>.
13. *Noone C.* Mindfulness and Critical Thinking: Structural Relations, Short-term State Effects and Long-term Intervention Effects. BA (Hons.), MSc. – Galway : National University of Ireland, 2016. – 290 p.
14. *Samson P. L.* Critical Thinking in Social Work Education: a Delphi Study of Faculty Understanding. *Electronic Theses and Dissertations*. – URL : <https://scholar.uwindsor.ca/etd/7395>.
15. *Willingham D. T.* Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? // *Arts Education Policy Review*. – 2008. – Vol. 109:4. – P. 21–32.

The article was contributed on May 28, 2019

Сведения об авторах

Арсеньев Кирилл Сергеевич – соискатель Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия; e-mail: ar_kirill@mail.ru

Смолянинова Ольга Георгиевна – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, директор Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия; e-mail: smololga@mail.ru

Author information

Arsenyev, Kirill Sergeevich – Applicant, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia; e-mail: ar_kirill@mail.ru

Smolyaninova, Olga Georgievna – Doctor of Pedagogics, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia; e-mail: smololga@mail.ru

Е. В. Бахшаева

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-ХОРМЕЙСТЕРА

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущего педагога-хормейстера в процессе изучения предметов дирижерско-хорового цикла в вузе. Рассмотрены вопросы выразительного дирижирования на основе творческого владения жестовым языком, что предполагает формирование у студентов багажа знаний и умений в рамках указанного цикла, владение актуальными для педагога-хормейстера дирижерско-хоровыми навыками. Раскрывается сущностно-содержательная характеристика таких профессионально-значимых понятий, как «навыки выразительного дирижирования», «язык дирижера», «мануальная техника дирижирования», в совокупности составляющих профессиональную компетентность дирижера-хормейстера.

Ключевые слова: *методы обучения, дирижерский жест, педагог-хормейстер.*

Е. В. Bakshaeva

TRAINING OF THE TEACHER-CHOIRMASTER

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the problem of professional training of the future teacher-choirmaster at the university on the subjects of conducting and choir. The author considers the issues of expressive conducting based on creative knowledge of sign language, which implies the formation of knowledge and skills in students of the conductor-choir cycle, knowledge relevant to the choirmaster and conductor-choir skills. The paper also reveals the essential and informative characteristics of such professionally significant concepts as expressive conducting skills, conductor's language, and manual conducting techniques, which together comprise the conductor-choirmaster's professional competence.

Keywords: *teaching methods, conductor's gesture, teacher-choirmaster.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время в системе высшего профессионального образования России происходят изменения, связанные с введением новых образовательных стандартов. Следует подчеркнуть, что эти стандарты включают в себя компетенции, которые формируются на основе использования как инновационных, так и традиционных подходов к обучению, являющихся фундаментом для становления педагога-музыканта. Проблема подготовки педагогов-хормейстеров изучалась многими учеными: П. Г. Чесноковым, Е. А. Егоровым, И. А. Мусиным, К. К. Пигровым, С. А. Казачковым. Не потеряла она своей актуальности и сейчас.

Цель нашего исследования – дать научно-методическое обоснование необходимости творческого владения жестовым языком как основы выразительного дирижирования в профессиональной подготовке педагога-хормейстера.

Материал и методика исследований. На основе изучения научных трудов по теории и методике хорового дирижирования и практического опыта ведущих дирижеров-хормейстеров И. А. Мусина, С. А. Казачкова, В. Л. Живова определено проблемное поле исследования: подготовка дирижера-хормейстера к творческому владению жесто-

вым языком и выразительному дирижированию. В раскрытии проблемы в качестве основных применены теоретические (анализ педагогической, методической литературы по теме исследования, вузовских программ по хоровому дирижированию) и эмпирические (изучение результатов дирижерско-хоровой практики и опыта преподавания в вузе, метод художественного контекста) методы исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. Степень разработанности указанной нами проблемы отражается в трудах ведущих педагогов-музыкантов Э. Б. Абдуллина, Л. Г. Арчажниковой, Д. Б. Кабалева, которые подчеркивали, что деятельность учителя музыки сложна и многообразна, требует наличия многих профессиональных знаний, умений и навыков. Это обусловлено тем, что он выполняет множество ролей, среди которых значительное место занимает работа по организации и управлению школьным хоровым коллективом [1]. Умение создавать и управлять хоровым коллективом предполагает наличие у учителя музыки знаний всего комплекса предметов дирижерско-хорового цикла, навыков владения жестовым языком дирижера-хормейстера. И в связи с этим в профессиональной подготовке педагога-музыканта важное место занимает обучение дирижированию.

Методика обучения дирижированию имеет свою специфику, отличную от обучения игре на каком-либо музыкальном инструменте. Инструменталист начинает учиться играть, как правило, в раннем детстве. Освоение техники игры на инструменте идет параллельно с развитием музыкального мышления. Все воспринятое учащимся в классе доводится до совершенства в процессе самостоятельной работы, которая является творческой. Студенты, обучающиеся дирижированию, обычно уже умеют играть на каком-либо инструменте и при этом считают, что овладеть дирижерским искусством значительно легче, чем игрой на музыкальном инструменте. Однако кажущаяся легкость дирижерской профессии является следствием ошибочного представления о природе дирижирования, которое воспринимается как управление музыкальным коллективом с помощью несложных мануальных приемов [3], [10]. Так, нередко в процесс обучения дирижированию переносится методика подготовки инструменталистов; не учитывается то важное обстоятельство, что мануальная техника дирижера имеет принципиально иное значение: он не извлекает звуков, а с помощью определенных движений общается с исполнителями, оказывая тем самым воздействие на них. Очевидно, что природа этих движений, также как и их назначение, совершенно иная. Это говорит о важности воспитания у дирижера навыка творческого владения жестовым языком.

Язык дирижера является непосредственным проявлением творчества художника, следствием его исполнительской деятельности, как бы превращается в средство передачи мыслей. Эмоциональные реакции, чувства, отношение к исполняемому произведению, ясность музыкально-слуховых представлений – все это самым непосредственным образом отражается в мануальной технике дирижирования. Закономерности и построение языка дирижерских жестов не могут основываться на чисто физических характеристиках движений. Любой язык возникает лишь из настоятельной необходимости общения с другими людьми. Формирование жестового языка дирижера также должно быть обусловлено данной потребностью.

Освоение навыка выразительного дирижирования представляет одну из трудных задач в обучении данному виду искусства. По мнению И. А. Мусина, в современной педагогике существуют два противоположных метода ее решения. Первый подразумевает освоение дирижерской техники наглядным образом, путем копирования внешней формы технических и выразительных приемов управления исполнением. Несостоятельность данного метода обусловлена неверной установкой «от внешнего к внутреннему». Попытка сознательного управления процессом, непосредственное вмешательство в подсознательный двигательный процесс разрушают естественную координацию

целостного действия. Руководствуясь данным методом во время самостоятельных занятий в классе хорового дирижирования и чтения хоровых партитур, студент начинает сознательно или несознательно подражать жестам других дирижеров. Подобное копирование внешней стороны дирижирования может привить лишь манерность, а не содержательность. Кроме того, это освобождает от необходимости собственного творческого поиска выразительных приемов дирижирования [8].

Второй, более ценный, метод предполагает развитие способностей, необходимых для того, чтобы жестовый язык отражал побуждения дирижера, его исполнительские намерения, а следовательно, мог оказывать воздействие на исполнителей. В основе данного метода лежит принцип «от внутреннего к внешнему», что соответствует самой природе дирижерских жестов. Он помогает вникнуть в суть мануальных приемов, ощутить их содержание, почувствовать их действенность. В противоположность первому, такой подход к освоению жестового языка поддерживает в студентах творческое отношение к профессии и способствует активизации их творческого поиска в области выразительного дирижирования. Самостоятельно найденный жест, безусловно, будет значительно более естественным и удобным, чем заимствованный [8].

Развитие богатства, разнообразия, а главное, естественности языка дирижерских жестов, необходимых для передачи хоровому коллективу концепции музыкального произведения, возможно только в процессе его непосредственного изучения. Существующее мнение, что работа по овладению мануальной техникой – процесс тренировки рук, который может осуществляться с помощью различных упражнений, на наш взгляд, ошибочно, так как является следствием механического взгляда на природу дирижирования, действующей установкой которого является движение «от внешнего к внутреннему». Такой метод усвоения жестового языка воспитывает отношение к дирижированию как к системе условных знаков, с помощью которых можно управлять действиями хорового коллектива.

По мнению С. А. Казачкова, ученик, который механически выполняет требования учителя, бессознательно повторяет его интерпретацию, приемы и методы, не учится, а «натаскивается». Под «натаскиванием» подразумевается любая работа преподавателя с обучающимся, и наоборот, «натаскивание», которое идет крупным планом, на основе внешнего копирования, не замечается как таковое. Это такой процесс обучения, в котором студенту не предоставляется возможность решить исполнительскую задачу самостоятельно, а надо лишь строго следовать за педагогом («делай, как я», «повторяй то, что тебе показывают»). Результатом такого обучения является непригодность первого к самостоятельной профессиональной работе [5], [6].

Наблюдается и еще один отрицательный момент. Многократно повторяя упражнение, можно приучить себя не только к бессмысленным двигательным штампам, но и к многочисленным порочным привычкам, излишнему мышечному напряжению, которые, безусловно, мешают выразительному дирижированию.

О недопустимости усвоения технических приемов изолированно от конкретных художественных задач много и вдохновенно писал Г. Г. Нейгауз: «Развитие богатства и разнообразия пианистических (дирижерских) приемов, их точности и тонкости... достижимо только посредством изучения живой конкретной музыки. Игра вообще, лишенная ясной целеустремленности, – это игра ради игры, а не ради музыки» [9]. Продолжая мысль великого педагога-музыканта, отметим, что язык дирижерских жестов порождается исключительно конкретной музыкальной ситуацией. Выявление элементов музыкального языка, подлежащих воплощению в жесте (характер звуковедения, ритм, динамика и т. д.), осуществляется в результате анализа и обсуждения произведения с преподавателем [4]. Только в данном случае это будет служить средством передачи хоровому коллективу всех нюансов идеальной концепции дирижера.

Все сказанное выше позволяет нам сделать вывод о том, что передача дирижером художественных задач хору невозможна без овладения им навыками естественного и выразительного дирижирования. Он должен выразить любыми дирижерскими средствами и приемами свое видение музыкального произведения и передать исполнителям представляющийся ему музыкальный образ.

В процессе обучения дирижированию обязательно должна предусматриваться практическая работа с хором, так как ее отсутствие, безусловно, будет являться препятствием на пути овладения навыками выразительного дирижирования. В хормейстерской работе совершенствуется дирижерский жест, вырабатывается профессиональный язык, приобретается уверенность, необходимая для дальнейшей практической и исполнительской деятельности, находят практическое применение профессиональные навыки, полученные на уроках дирижирования, наконец, педагогические способности будущего дирижера-хормейстера [2]. Недостаточное общение с хоровым коллективом ведет к вялости дирижирования и слухового внимания, неумению планировать репетицию и пр. О недостаточном умении работать с хором упоминается довольно часто, в том числе и самими педагогами. По мнению И. А. Мусина, частично решить данную проблему можно во время занятий в классе хорового дирижирования и чтения хоровых партитур, максимально приблизив условия и приемы работы к реальной практической деятельности дирижера-хормейстера [8].

Остановимся более подробно на тех положительных моментах, которые дает классный метод развития навыков хорового репетирования. В классе происходит освоение идеальной модели концертного дирижирования. Студент должен дирижировать воображаемым хором, а не реальным. Подобная психологическая установка часто приводит к тому, что обучающийся не обращает внимания на то, что исполняет концертмейстер. По выражению И. А. Мусина, в этом случае «исполнение пианистов становится как бы неким музыкальным фоном, дающим дирижеру большую возможность наблюдать за собой в зеркало и демонстрировать свою жестовую модель произведения. Более того, отсутствие так называемого „сопротивления” исполнителей лишает учащегося необходимости прилагать волевые усилия, как следствие этого – вызывает неконкретность и вялость дирижерских жестов» [8].

Активность и выразительность дирижерских жестов будут совершенствоваться только в том случае, если студент будет стремиться подчинить игру концертмейстера своим художественным намерениям. Необходимо добиваться от последнего соответствующего дирижерскому жесту исполнения, в противном случае данный метод не будет служить воспитанию музыкально-слуховых представлений дирижера. Метод руководства исполнением не только развивает связь слуховых представлений с двигательными ощущениями, но и способствует развитию слухового внимания, позволяющего замечать ошибки и неточности исполнения, и поддерживает в обучающихся активное творческое отношение к профессии.

Все сказанное дает нам основания сделать вывод о том, что классная репетиционная работа способствует развитию выразительности, конкретности и активности владения жестовым языком дирижера, существенно ускоряя и облегчая усвоение всех дирижерских приемов и навыков работы с хоровым коллективом.

Когда студент приступает к практической работе с хором, это требует от него значительной глубины эмоциональности, слухового внимания, конкретности в дирижерских жестах и словесных пояснениях, волевой и творческой активности. К работе с хором дирижер должен подходить максимально подготовленным, в противном случае все музыканты почувствуют его неподготовленность, некомпетентность, слабую ориентированность в хоровой партитуре. Это проявляется в неуверенных жестах дирижера, формальном тактировании, нелогичности его требований. В итоге у членов

музыкального коллектива возникает внутреннее сопротивление, недоверие к дирижеру, результатом чего является формальное исполнение его указаний, а нередко и полное игнорирование его требований.

Выходя к хору, дирижер прежде всего должен ясно осознавать цель вокально-хоровой работы, иметь отчетливый исполнительский замысел. Отметим, что на репетициях ему приходится сталкиваться со множеством ошибок и неточностей, но он должен уяснить, почему звучание не соответствует его намерениям, доходчиво и ясно уметь объяснить, как следует исполнять то или иное музыкальное произведение.

Умение быстро исправить ошибку – ценное качество в работе с хоровым коллективом, но еще более ценное – ее предотвратить. Этого можно достичь, заранее направляя внимание обучающихся на хоровые исполнительские элементы, которые могут повлиять на качество исполнения, тем самым предотвращая возможные погрешности и неточности. В результате тратится значительно меньше времени на техническое овладение музыкальным материалом, создаются условия для плодотворной творческой работы над художественным образом произведения.

Управление большим коллективом требует от дирижера значительной энергии и усилий. Он постоянно должен концентрировать свое внимание на преодолении сопротивления исполнителей, достижении желаемого художественного результата. Для такой работы необходим особый психологический настрой. Очень часто дирижеру, особенно молодому, мешает волнение, а когда у него отсутствует самообладание, он «теряет слух, зрение, мысль, желание, чувства, естественность движений» [7].

Победить волнение можно, сосредоточив внимание на музыкальном образе хорового произведения. Для этого достаточно настроиться на саму музыку, контролировать все, что происходит в хоре, и направлять действия исполнителей соответственно своей музыкальной концепции. «Делать все на сцене – играть, петь, переживать, воплощать – надо прежде всего верно, а уж потом красиво или блестяще. А когда человек занят простой и ясной целью – стремлением выполнить свою задачу верно, – ему нечего бояться осуждающих или иронических взглядов» [5], [7]. Следование этому правилу поможет дирижеру в дальнейшем реализовать свой творческий замысел без потерь.

Резюме. В условиях современного музыкально-педагогического образования насущной проблемой становится подготовка дирижера-хормейстера к профессиональной деятельности, в которой ядром является выразительное дирижирование на основе сформированных навыков творческого владения жестовым языком. Описанные в статье методы и приемы, направленные на развитие техники выразительного дирижирования, в основе которой лежит метод художественного контекста, представляют собой один из основных этапов в обучении будущих хормейстеров и учителей музыки. Здесь важнейшую роль играет багаж их собственно дирижерско-пластических и дирижерско-художественных умений. В связи с этим можно сделать вывод, что творческое овладение навыками жестового языка является одним из важнейших условий, способствующих получению учителем музыки высоких результатов и в работе в качестве педагога-хормейстера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакиаева Е. В. Активные методы обучения в подготовке будущего учителя музыки к выполнению роли дирижера-хормейстера // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 1(93). – С. 99–105.
2. Бакиаева Е. В. К вопросу вокально-хоровой работы педагога-хормейстера // Педагогическая деятельность как творческий процесс : материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения В. А. Кан-Калика. – Грозный, 2016. – С. 67–74.
3. Безбородова Л. А. Дирижирование : учебное пособие. – М. : ФЛИНТА, 2017. – 212 с.

4. Живов В. Л. Теория хорового исполнительства : учебник для вузов. – М. : Юрайт, 2017. – 271 с.
5. Казачков С. А. О вокально-хоровой фразировке: беседы в форме рондо. – Казань : Казанская консерватория, 2001. – 48 с.
6. Казачков С. А. Дирижерский аппарат и его постановка. – М. : Музыка, 1967. – 127 с.
7. Казачков С. А. От урока к концерту. – Казань : Казанский ун-т, 1990. – 343 с.
8. Мусин И. А. О воспитании дирижера : очерки. – Л. : Музыка, 1987. – 247 с.
9. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога. – М. : Музыка, 1982. – 300 с.
10. Чесноков П. Г. Хор и управление им : учебное пособие. – М. : Лань ; Планета музыки, 2015. – 200 с.

Статья поступила в редакцию 07.06.2019

REFERENCES

1. Bakshaeva E. V. Aktivnye metody obucheniya v podgotovke budushchego uchitelya muzyki k vypolneniyu roli dirizhera-hormejestera // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2017. – № 1(93). – S. 99–105.
2. Bakshaeva E. V. K voprosu vokal'no-horovoj raboty pedagoga-hormejestera // Pedagogicheskaya deyatel'nost' kak tvorcheskij process : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 70-letiyu so dnya rozhdeniya V. A. Kan-Kalika. – Groznyj, 2016. – S. 67–74.
3. Bezborodova L. A. Dirizhirovanie : uchebnoe posobie. – М. : FLINTA, 2017. – 212 s.
4. Zhivov V. L. Teoriya horovogo ispolnitel'stva : uchebnik dlya vuzov. – М. : Yurajt, 2017. – 271 s.
5. Kazachkov S. A. O vokal'no-horovoj frazirovke: besedy v forme rondo. – Kazan' : Kazanskaya konservatoriya, 2001. – 48 s.
6. Kazachkov S. A. Dirizherskij apparat i ego postanovka. – М. : Muzyka, 1967. – 127 s.
7. Kazachkov S. A. Ot uroka k koncertu. – Kazan' : Kazanskij un-t, 1990. – 343 s.
8. Musin I. A. O vospitanii dirizhera : ocherki. – L. : Muzyka, 1987. – 247 s.
9. Neigauz G. G. Ob iskusstve fortepiannoij igry : zapiski pedagoga. – М. : Muzyka, 1982. – 300 s.
10. Chesnokov P. G. Hor i upravlenie im : uchebnoe posobie. – М. : Lan' ; Planeta muzyki, 2015. – 200 s.

The article was contributed on June 07, 2019

Сведения об авторе

Бакшаева Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории, методики музыки и хорового дирижирования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lenabakshaeva14@gmail.com

Author information

Bakshaeva, Elena Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Theory, History, and Teaching Methods of Music and Choral Conducting, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: lenabakshaeva14@gmail.com

Р. М. Васильева¹, З. И. Воронова¹, М. Ю. Григорьевская², Н. М. Балтаев¹

**ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ
(НА ПРИМЕРЕ КЛУБА «НАРСПИ» МБУК «ЦКС Г. ЧЕБОКСАРЫ»)**

¹*Чувашский государственный институт культуры и искусств,
г. Чебоксары, Россия*

²*Московский кадетский корпус «Пансион воспитанниц»
Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты формирования этнокультуры детей и подростков в культурно-досуговых учреждениях. Проведен анализ практической деятельности в этом направлении клуба «Нарспи» МБУК «Централизованная клубная система г. Чебоксары». Показано значение реализации авторской программы формирования этнокультуры детей и подростков «Этномир», направленной на их вовлечение в культурно-досуговые мероприятия этнической направленности. Отмечено, что проектная деятельность обогащает современную практику культурно-досуговой деятельности по формированию этнокультуры молодежи.

Ключевые слова: *этнос, этнокультура, этнокультурное воспитание, этнические ценности, формирование этнокультуры детей и подростков, культурно-досуговые учреждения.*

R. M. Vasilyeva¹, Z. I. Voronova¹, M. Yu. Grigoryevskaya², N. M. Baltaev¹

**FORMATION OF ETHNIC CULTURE AT CHILDREN AND TEENAGERS
IN CULTURAL AND RECREATIONAL INSTITUTIONS
(AS EXAMPLIFIED BY «NARSPI» CLUB OF MBIC «CHEBOKSARY CCS»)**

¹*Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia*

²*Moscow Cadet Corps «Boarding School for Girls»,
Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia*

Abstract. The article deals with the main aspects of the formation of ethnic culture of children and teenagers in cultural and recreational institutions; provides the analysis of the practical activities of «Narspi» club of MBIC «Cheboksary Central Club System»; shows the importance of the authors' program «ETNOMIR» for the formation of ethnic culture at children and teenagers and the strategy of involving them in ethnic oriented cultural and leisure activities. The authors emphasize that the project activity enriches the modern practice of cultural and recreational activity on the formation of the culture of young people.

Keywords: *ethnos, ethno-culture, ethno-cultural education, ethnic values, formation of ethno-culture at children and teenagers, cultural and recreational institutions.*

Актуальность исследуемой проблемы. Для современного российского общества характерны миграция, туризм, межкультурные обмены, творческое взаимодействие людей разных национальностей. В этих условиях возможны межнациональные конфликты и розни, поэтому формирование этнокультуры детей и подростков, знающих историю и культуру своего и других народов, становится одной из главных педагогических задач специалистов культурно-досуговых учреждений. Решение проблемы приобщения под-

растающего поколения к традиционной культуре этноса обеспечивает гармоничное взаимодействие различных культур, дружелюбное общение между разными этносами.

Вместе с тем предварительное изучение состояния и тенденций формирования этнокультуры детей и подростков в культурно-досуговых учреждениях показало разрозненность существующих подходов и отсутствие педагогически обоснованной системы ее формирования. Нами выявлено противоречие между требованиями, предъявляемыми в настоящее время обществом и государством к уровню сформированности этнокультуры детей и подростков, и отсутствием целостной системы ее формирования в культурно-досуговых учреждениях. Теоретическая и практическая значимость рассматриваемого вопроса для современной науки, образования, культуры и педагогической практики, отсутствие специальных исследований по формированию этнокультуры детей и подростков в культурно-досуговых учреждениях, а также необходимость и возможность использования их потенциала в решении данной проблемы обусловили выбор цели статьи – разработать авторскую программу «Этномир», направленную на формирование этнокультуры детей и подростков, и экспериментально проверить эффективность ее реализации в условиях культурно-досугового учреждения.

Материал и методика исследований. Методами исследования явились теоретический анализ педагогической, психологической, этнопедагогической литературы в аспекте изучаемой темы, изучение и обобщение опыта практической деятельности культурно-досуговых учреждений по формированию этнокультуры детей и подростков.

Для проверки эффективности применения разработанной авторской программы «Этномир», направленной на формирование этнокультуры детей и подростков в культурно-досуговых учреждениях, был организован и осуществлен педагогический эксперимент, который состоял из констатирующего, формирующего и контрольного этапов и проходил в течение двух лет.

Экспериментальной базой явился клуб «Нарспи» МБУК «Централизованная клубная система г. Чебоксары». В исследовании приняли участие 84 детей и подростков в возрасте 8–14 лет, проживающих в микрорайоне данного культурно-досугового учреждения. Были сформированы две равные по количеству (42 человека) группы: экспериментальная (далее – ЭГ) и контрольная (далее – КГ). Испытуемые ЭГ принимали непосредственное участие в реализации программы «Этномир», КГ не участвовала в ее апробации.

На констатирующем этапе экспериментального исследования путем анкетного опроса осуществлялись первичная диагностика и оценка уровня сформированности этнокультуры детей и подростков, посещающих клуб «Нарспи».

На формирующем этапе была разработана и внедрена в образовательную среду клуба «Нарспи» авторская программа «Этномир», направленная на формирование этнокультуры подрастающего поколения.

На контрольном этапе исследования проводилась повторная диагностика сформированности этнокультуры детей и подростков, членов клуба «Нарспи» МБУК «Централизованная клубная система г. Чебоксары».

Результаты исследований и их обсуждение. Любое общество и государство нуждаются в определенном типе личности, обладающем ценными и социально значимыми качествами. Целенаправленное формирование таких качеств у детей и подростков позволяет выработать у них крепкий стержень моральной и социально-творческой позиции. Личность в процессе социализации, приобщаясь к достижениям культуры общества, постепенно овладевает имеющимися в культурной среде общепринятыми ценностями и тем самым становится их носителем, потребителем и творцом. Приобретение этнических ценностей связано с культурной деятельностью и является основой для формирования этнокультуры детей и подростков в процессе их социализации. Как правило, данный процесс происходит в двух

направлениях: как восприятие уже созданных людьми этнокультурных ценностей (освоение) и как создание ценностей в результате собственной творческой деятельности.

Формирование этнокультуры, являясь непрерывным и целостным процессом воспитания детей и подростков, осуществляется в процессе их общения, самопознания, самоидентификации, познания ими природы и общества и обеспечивается через изучение самой культуры народа [3]. Это любовь к Родине, Отечеству, родному краю; почтительность по отношению к старшим, женщинам, физически слабым людям и детям.

Одним из объединяющих признаков этноса является культура, то есть культурные традиции определенного народа, складывающиеся из века в век и передающиеся из поколения в поколение. Культура любого этноса характеризуется его ценным наследием, и значительная часть населения проявляет повышенный интерес к пониманию и познанию истории и культуры своего народа, стремится сохранить свою культурную самобытность и традиции. Формирование этнической культуры личности, включающей в себя язык, народное искусство, обычаи, традиции, нормы поведения, привычки, является условием сохранения культурного наследия народов России и его трансляции в современное мировое культурное пространство.

Анализ научной литературы по теме исследования показал, что в российской педагогической теории и практике накоплен определенный опыт формирования этнической культуры подрастающего поколения в различных институтах воспитания. Понятие «этнокультура», тождественное понятию «этническая культура», сложившееся на рубеже XX–XXI вв., имеет различные подходы к своему пониманию.

М. Ю. Новицкая считает, что этнокультура – это «непрерывный процесс и целостная совокупность результатов познания людьми природы и общества (в том числе и художественными средствами), это способ миропонимания и самосознания народа, отраженный в духовных и материальных ценностях, это коллективная форма народной исторической памяти» [7, с. 30].

Э. Ф. Вертякова в своем исследовании отмечает, что «этнокультура – это культура определенного этноса, которая находит свое выражение в определенном этническом самосознании материальных и духовных ценностей, проявляющихся в нравственно-эстетических нормах, в образе жизни, одежде, жилище, кухне, социально-бытовых установках, этикете, религии, языке, фольклоре и психологическом складе» [3, с. 27].

Исследования Н. А. Бердяева показывают, что «культура никогда не была и не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, то есть национальная, индивидуально-народная и лишь в таком своем качестве восходящая до общечеловечности» [2, с. 93]. Исходя из такого понимания этнокультуры, можно судить, что культура, включающая в себя материальные и духовные ценности, является объединяющим фактором любого этноса и движущей силой развития многих поколений.

Установлено, что «этнокультура» тесно связана с понятиями «этнос», «традиция и традиционная культура», «ценности», имеющими непосредственное отношение к нашей теме исследования. Термин «этнос» в научный оборот был введен в 1923 г. ученым С. М. Широкогоровым (1887–1939). По его мнению, «этнос есть группа людей, говорящих на одном языке, признающих свое единое происхождение, обладающих комплексом обычаев, укладом жизни, хранимых и освященных традициями и отличающихся от других таковых групп» [9]. В «Этнопсихологическом словаре» дается следующее определение понятия «этнос»: в переводе с древнегреческого означает «группу людей», «стаю», «толпу», «племя», «народ» [10, с. 180]. Его суть заключается в том, что он вбирает в себя базовые накопленные веками и передающиеся из поколения в поколение ценности народа и общества: язык, культуру, знание о традициях и обычаях. И этот комплекс существенно варьируется от общества к обществу.

Согласно «Российской педагогической энциклопедии», «этническая общность (этнос) – исторически возникший вид устойчивой социальной группировки людей, представленный племенем, народностью, нацией; термин „этническая общность” близок к понятию „народ” в этнографическом смысле» [8, т. 2, с. 145].

Термин «народ» выражает единение этносов. При этом этносы, объединившись в единый народ с общими целями и задачами, способны образовать свою религию, цивилизацию и даже государство. В соответствии с Конституцией Российской Федерации «мы – многонациональный народ России» [6]. Если народ многонациональный, то значит полиэтничный и единый в рамках государства, но состоящий из различных по происхождению и культуре групп населения. Рассмотрев с точки зрения различных авторов определение этноса, мы пришли к выводу, что это стабильный коллектив людей, который устойчиво развивается и переходит из поколения в поколение с установившимися этническими ценностями, культурой, сформированным этническим сознанием и стереотипом поведения.

Таким образом, в основе этнокультуры лежит понятие «культура», под которой мы понимаем определенные ценности, накопленные веками и передающиеся из поколения в поколение, например, культурные традиции народа, то есть этнические ценности. Этническое самосознание есть чувство принадлежности к данному этносу. Составляющими этнокультуры компонентами являются язык, народное искусство, обычаи, обряды, традиции, нормы поведения, привычки.

Проблемами этнокультурного воспитания активно занимались исследователи Т. И. Бакланова, Г. Н. Волков, Г. И. Губа и др. Их разработки строятся на лучших культурных традициях народа, этнокультуру они рассматривают как культуру определенного этноса, которая находит свое выражение в определенном этническом самосознании материальных и духовных ценностей, проявляющихся в нравственно-этических нормах, образе жизни, одежде и пр. Накопленные веками этнические ценности искусно передавались будущим поколениям. Г. Н. Волков считал, что «во все времена у всех народов основной целью воспитания являлась забота о сохранении, укреплении и развитии добрых народных обычаев и традиций, ... о передаче подрастающим поколениям положительного опыта, накопленного предшествующими поколениями [4, с. 75]. Вслед за Т. И. Баклановой мы полагаем, что «этнокультурное образование включает обучение народной культуре (или культурам) и этнокультурное воспитание. Его основной частью является этнохудожественное образование, осуществляемое на материалах и средствами различных видов народного художественного творчества (устного, музыкального, декоративно-прикладного, театрального, танцевального и др.). Такое образование обладает огромным педагогическим потенциалом, так как в традиционной культуре каждого народа России воплощены любовь к Родине, родной природе, родному дому, культурному наследию предков, ценностное отношение к труду, семье, народной мудрости, учению и многие другие этнические ценности, составляющие основу воспитательного потенциала [1, с. 22].

При определении понятия «этнокультурное воспитание» мы солидарны с Г. И. Губой, представляющим его «как деятельность, направленную на повышение этнической осведомленности, формирование основ национального самосознания и положительной этнической идентичности через усвоение ценностных ориентаций своего народа и обеспечивающую успешное вхождение ребенка в контекст мировой культуры» [5, с. 120].

Исходя из этого, можно судить, что культура этноса – это ценности конкретного этноса, как материальные, так и духовные. Здесь личность выступает в качестве потребителя этнических ценностей, с одной стороны, творца и носителя этих ценностей – с другой. Таким образом, обогащается этнический опыт и формируется культурное наследие этноса. Этнокультура является устойчивой формой накопления этнических ценностей,

культурного наследия народа. Считаем, что народная мудрость, народная художественная культура могут служить основой содержания этнокультурного воспитания.

Под формированием этнокультуры детей и подростков мы понимаем непрерывный и целостный процесс усвоения ими этнических ценностей, накопленных народом веками и передаваемых последующим поколениям. Весьма значимыми этническими ценностями являются устное народное творчество, календарно-обрядовые праздники, народные игры, музыкальный фольклор, декоративно-прикладное искусство, народные и историко-бытовые танцы, хороводы. Именно они выступают фундаментом для построения целостных представлений об этнокультурных особенностях своего народа. Чем глубже человек знаком со своей родной культурой, тем легче ему будет понять и принять культуру другого народа, а следовательно, быть терпимее к иным культурным традициям.

Анализ изучения основных аспектов этнокультурного воспитания разными российскими учеными позволяет сделать вывод, что сегодня специалисты культурно-досуговых учреждений призваны осуществлять целенаправленную воспитательную работу по формированию этнокультуры детей и подростков через удовлетворение их этнокультурных потребностей. На самом деле, в само содержание культурно-досуговой деятельности включен этнический компонент, под которым понимается деятельность социальных субъектов по сохранению, трансляции, освоению и развитию традиций, этнических ценностей и норм в сфере художественной, исторической, духовно-нравственной, экологической и политической культуры.

Но как привлечь детей и подростков к постижению культуры своих предков, своего народа? Какие формы и методы воспитания использовать, чтобы работа по формированию их этнокультуры была наиболее эффективной?

Изучение культурно-досуговой деятельности клуба «Нарспи», основанного в 1985 г. супругами, организаторами деятельности ряда народных художественных коллективов З. И. и А. Е. Григорьевыми, являющегося сегодня филиалом МБУК «Центральная клубная система г. Чебоксары», показывает, что здесь проводится определенная работа по сохранению и распространению этнокультурных ценностей среди населения, организации культурного обмена и диалога между представителями этнических групп. Однако анализ культурно-досуговой деятельности клуба показал отсутствие педагогически обоснованной системы формирования этнокультуры детей и подростков. Об этом свидетельствуют и результаты предварительной диагностики, полученные на констатирующем этапе нашего эксперимента, позволившем определить первоначальный уровень сформированности этнокультуры у детей и подростков, посещающих клуб.

В качестве метода, позволившего осуществить реализацию задач исследования, был выбран анкетный опрос детей и подростков разных национальностей, проживающих в микрорайоне клуба «Нарспи». Анкета состояла из 11 вопросов:

1. Что Вы понимаете под этнокультурой личности?
2. Знаете ли Вы обычаи, традиции своего народа и соблюдаете ли их?
3. Хотели бы Вы побольше узнать о культуре своего народа?
4. Удовлетворяете ли Вы свои потребности в развитии собственной этнокультуры, посещая клуб «Нарспи»?
5. Вы знакомы с культурой и традициями народов, проживающих в Чувашской Республике?
6. Для чего необходимо знакомство с культурой, традициями и обычаями других народов?
7. Какие учреждения культуры Вы посещаете?
8. Что Вас привлекает в клубе «Нарспи»?
9. Нужно ли взаимодействовать клубу «Нарспи» с другими учреждениями (Чувашский национальный конгресс (ЧНК), Дом дружбы народов, национально-культурные центры)?

10. Какие мероприятия этнического содержания Вы можете предложить организовать в клубе «Нарспи»?

11. Как Вы думаете, в чем проявляется культура человека?

Для оценки уровня сформированности этнокультуры детей и подростков были сформулированы следующие критерии и показатели, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели для измерения уровня сформированности этнокультуры детей и подростков

Уровни	Критерии	Показатели
ВЫСОКИЙ	Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – имеет очень хорошие знания об истории и культуре своего народа, своей страны, других стран, а также традициях, обычаях и обрядах этноса; – проявляет знания об объектах и предметах искусства и культуры, закономерностях их использования в жизни общества; – умеет анализировать, рассуждать, выражать свое отношение к традиционной культуре воспитания; – достаточно хорошо знает нормы взаимоотношений между людьми (детьми, сверстниками, взрослыми и пожилыми)
	Потребностно-мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> – проявляет большой интерес к достижениям культуры и жизни других народов и стремление развивать общечеловеческие ценности; – активно проявляет интерес ко многим видам искусства; – с большим уважением относится к своей и чужим культурам; – смело может противостоять экстремизму в среде сверстников; – активно проявляет интерес к культурным национальным традициям; – часто посещает театры, музеи, библиотеки, художественные выставки
	Практически-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> – строит дружеские взаимоотношения с людьми (сверстниками и взрослыми); – активно участвует и инициирует мероприятия нравственной направленности; – любит заниматься различными видами художественно-эстетической деятельности; – участвует в художественной самодеятельности, занимается различными ее видами; – отлично знает различные виды искусства
СРЕДНИЙ	Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – имеет знания об истории и культуре своего народа, своей страны, других стран, а также традициях, обычаях и обрядах своего этноса; – имеет поверхностные знания об объектах и предметах искусства и культуры, закономерностях их использования в жизни общества; – умеет анализировать, рассуждать, выражать свое отношение к традиционной культуре воспитания; – знает различные виды искусства
	Потребностно-мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> – проявляет небольшой интерес к достижениям культуры и жизни других народов и стремление развивать общечеловеческие ценности; – неактивно проявляет интерес ко многим видам искусства; – уважает свою и чужую культуру; – не может противостоять экстремизму в среде сверстников; – не всегда посещает театры, музеи, библиотеки, художественные выставки; – не всегда проявляет интерес к национальным культурным традициям
	Практически-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> – не всегда может строить дружеские взаимоотношения, не очень хорошо знает нормы взаимоотношений между людьми (детьми, сверстниками, взрослыми и пожилыми); – участвует в мероприятиях нравственной направленности, но не является их инициатором; – не всегда занимается видами художественно-эстетической деятельности; – не всегда участвует в художественной самодеятельности и занимается различными ее видами

НИЗКИЙ	Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – демонстрирует плохие знания об истории и культуре своего и других народов, в том числе о народных традициях, обычаях, обрядах; – имеет поверхностные знания об объектах и предметах искусства и культуры, закономерностях их использования в жизни общества; – не умеет анализировать, рассуждать, выражать свое отношение к традиционной культуре воспитания; – плохо осведомлен о нормах взаимоотношений между людьми (детьми, сверстниками, взрослыми и пожилыми); – может поддаваться отрицательному влиянию, экстремизму членов неформальных групп
	Потребностно-мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> – проявляет интерес к достижениям культуры и жизни своего и других народов и стремится развивать общечеловеческие ценности очень редко и несамостоятельно; – не проявляет интерес к жанрам культуры и искусства этнонаправленности; – с определенным уважением относится к своей и чужой культуре; – не проявляет интерес к культурным национальным традициям, обычаям; – не проявляет особого интереса к театрам, музеям, библиотекам, выставкам этносодействия
	Практически-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> – очень редко способен строить дружеские взаимоотношения между людьми (сверстниками и взрослыми); – мало участвует в мероприятиях этнокультурной направленности, их инициатором не выступает; – видами художественно-творческой деятельности не занимается; – не участвует в художественной самодеятельности с этнокультурным содержанием; – очень редко посещает театры, музеи, библиотеки, художественные выставки; – не может противостоять экстремизму в среде сверстников

Результаты констатирующего эксперимента представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Уровни сформированности этнокультуры детей и подростков
в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе эксперимента**

Группы	Уровни, в %		
	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная	17,6	49,6	32,8
Контрольная	18,5	45,4	36,1

Определение уровня сформированности этнокультуры детей и подростков производилось на основе вычисления суммы полученных в ходе анкетирования ответов. В ЭГ 17,6 % респондентов имеют высокий уровень сформированности этнокультуры, 49,6 % – средний и 32,8 % – низкий уровень сформированности этнокультуры. В КГ получены следующие данные: 18,5 % опрошенных имеют высокий уровень, 45,4 % – средний и 36,1 % – низкий. Это говорит о том, что дети и подростки плохо знают историю и культуру своего народа, в том числе язык, традиции, обычаи, обряды; проявляют поверхностный интерес к достижениям культуры и жизни своего и других этносов; редко участвуют в мероприятиях этнокультурной направленности; не часто посещают театры, музеи, библиотеки, художественные выставки. Специалисты клуба «Нарспи» не в полной мере выполняют функции по формированию этнокультуры своих воспитанников, соответственно, от них требуется целенаправленная и систематическая работа по улучшению сложившегося положения.

На формирующем этапе эксперимента нами осуществлялась проверка эффективности реализации в клубе «Нарспи» авторской программы формирования этнокультуры детей и подростков «Этномир».

Ее задачами являются:

- углубление знаний об истории, культуре и языке своего народа, а также усвоение другой информации этнокультурной направленности;
- формирование этнокультурного самосознания для позиционирования себя как представителя этноса;
- развитие интереса к своей этнической культуре, ее положительного эмоционального восприятия, способности чувствовать и понимать родную культуру;
- формирование национальных поведенческих особенностей, толерантного отношения, уважения к представителям других этносов, этнического опыта поведения.

Важными условиями реализации программы явились создание организационно-педагогической и этнокультурной досуговой среды, а также ориентирование сотрудников клуба «Нарспи» на поиск новых форм работы этнической направленности:

- привязка режима работы клуба к досуговым мероприятиям этнокультурного содержания;
- изучение этнокультурной досуговой среды и этнокультурных потребностей детей и подростков;
- создание условий, стимулирующих их самостоятельность;
- привлечение для проведения мероприятий этнической направленности других творческих коллективов, работников культуры, музеев, библиотек, ЧНК, Дома дружбы народов и др.

Реализация программы проходила через такие виды деятельности, как информационно-познавательный, культурно-просветительский, ценностно-ориентационный, коммуникативный, художественно-творческий.

Были теоретические занятия, на которых с помощью бесед, дискуссий с использованием наглядного демонстрационного материала познакомили детей и подростков с необходимой информацией этнокультурного содержания. К примеру, студенты Чувашского государственного института культуры и искусств С. Химори (Япония) и Гао Цзичжун (Австралия) провели мастер-класс «Тайны Востока», на котором методами рассказа и показа поведали о культуре своего народа, продемонстрировали народные танцы. В своем выступлении они выразили искреннюю любовь и уважение к своему этносу, Родине, предкам, показали пример для подражания. Подобные встречи способствуют формированию этносазнания членов клуба.

С целью ознакомления детей и подростков с проектом создания памятника «Скорбящая мать» чувашским солдатам, воевавшим на территории Крыма, в клубе «Нарспи» проводились беседы. После этого дети проявили большую активность в подготовке и участии в благотворительном концерте, организованном ЧНК в Чувашском государственном институте культуры и искусств с целью сбора средств для установления памятника.

В клубе практикуется проведение вечеров-встреч с известными людьми. Так, например, к Году И. Я. Яковлева была организована встреча с поэтессой А. В. Юрату на тему «Где ты, мое детство?». Она познакомила детей с идеями чувашского просветителя и этнической педагогикой.

Практические занятия в рамках реализации программы предполагали непосредственное участие детей и подростков в праздниках, театрализованных представлениях, обрядах этнической направленности. Респонденты программы «Этномир» были активны в республиканских, городских фестивалях, смотрах-конкурсах, праздниках.

Так, ознакомление их с культурными традициями обеспечивалось на следующих конкурсах и фестивалях: Республиканском фестивале-конкурсе детских и юношеских хо-

реографических коллективов «Здравствуй, Мир!», Международном телевизионном конкурсе «Национальное достояние», Всероссийском фестивале-конкурсе танцевального направления, III Республиканском конкурсе вокально-хореографического творчества «В ритме весны – 2018», V Городском фестивале-конкурсе «Весеннее вдохновение – 2019» и др.

Проводились также концерты, посвященные Дню Победы, Дню защитника Отечества, Дню народного единства, в процессе которых ветераны, участники военных действий рассказывали детям, как важна армия для сохранения накопленного веками культурного наследия российского народа.

Большое воспитательное значение имели праздничные концерты и театрализованные представления, посвященные Дню Республики («Чувашия, край родной»), Дню города Чебоксары («Город мечты»).

Диапазон культурно-досуговых мероприятий этнокультурного содержания в рамках реализации авторской программы «Этномир» достаточно широк: разработка социокультурных проектов, культурных программ; проведение фольклорно-этнографических празднеств, народных гуляний, смотров национальных кухонь; создание тематических проектов, посвященных юбилейным датам в истории Отечества.

Одним из важных направлений в формировании этнокультуры личности явилось изучение и изготовление предметов декоративно-прикладного искусства под руководством мастеров художественных промыслов. Дети и подростки своими руками создавали женские налобные повязки «масмак», шейные украшения «май сыххи», «тевет» и другие принадлежности народного костюма.

В настоящее время во многих сферах жизнедеятельности людей все большую актуальность приобретает проектная деятельность, которая способствует своевременному выявлению проблем и успешному их решению через привлечение всевозможных ресурсов и принятие управленческих решений. Реализация социокультурных проектов в клубе «Нарспи» помогает выявлять интересы детей и подростков и предлагать им этнокультурный продукт по их потребностям.

В рамках программы «Этномир» в клубе «Нарспи» реализован ряд проектов. Один из них, «Асанне арчи» («Бабушкин сундук»), является победителем городского конкурса этнокультурной направленности в номинации «Родные истоки». Его цели – формирование у детей и подростков мотивации к самостоятельному изучению истории и культуры родного края, чувашского языка; сохранение и передача подрастающему поколению национальных традиций. Данный проект дает возможность погрузиться в этнокультурную среду, познакомиться с прикладными материалами о языке и культуре родного края.

Для его написания нами была выявлена и сформулирована проблема, связанная с бесцельным времяпровождением детей и подростков в сети Интернет, оказавшихся по этой причине оторванными от национальной культуры, языка и ценнейших народных традиций.

Проект направлен на решение проблемы самоидентификации (отношения личности к самой себе) чуваша с самого раннего возраста. Он помог погрузить детей и подростков в мир языковой культуры, познакомить их с гербом, флагом и другими символами народа, изделиями декоративно-прикладного творчества, в том числе национальными головными уборами и украшениями, костюмами, а также национальными праздниками и народными играми. Ценность проекта заключается в том, что обучение, приобщение к чувашской народной культуре начинается с детского возраста. При создании проекта использована поговорка библейского происхождения «Устами младенца глаголет истина», означающая, что сказанное ребенком легче и быстрее воспринимается взрослыми. Исходя из этого, к реализации проекта мы активно привлекали и детей, и взрослых.

В бабушкином сундуке хранится культурное наследие наших предков (старинные ценные вещи). Вытаскивая поочередно из него элементы костюма и примеряя их, дети

вспоминали то далекое время, когда бабушки носили эти шедевры искусства, и могли догадаться, как и по какому случаю те носили соответствующую одежду. Демонстрация костюмов позволяла строить предположения о том, как выглядели бабушки в традиционных народных костюмах, как менялись национальные украшения и головные уборы по мере превращения девочки в девушку, невесту, женщину. Хотя бабушкин сундук и был рядом, но его невозможно было открыть, не пройдя испытания, изложенные в проекте. Этот проект помог юному поколению прикоснуться к сокровищам чувашского народа, которые дошли до нас благодаря бережному и заботливому отношению к ним родственников.

Идея создания проекта «Асанне арчи» возникла в процессе организации новогоднего праздника для участников клубных формирований. Узнав, что Дед Мороз (Хёл Мучи) поздравит участников и зрителей мероприятия на русском и чувашском языках, родители заявили: «Почему Дед Мороз будет говорить на чувашском языке, зачем нам нужен чувашский язык?». Для решения возникшей проблемы был разработан и реализован проект «Асанне арчи» в двух основных формах:

1. Игра-путешествие с интерактивным погружением детей.

В центре зала установили сундук, из которого поочередно доставались предметы национального костюма и украшения (масмак, тухья, хушпу, май сыххи, сарӑ, яркӑч). Ведущие, беря ту или иную вещь, рассказывали об истории ее возникновения, значении, а также о чувашских орнаментах и узорах, использованных при ее создании.

Также проводилась игра «Угадай значение, сделай предложение». Используя раздаточный материал (листы с чувашской символикой и узорами), ребята пытались разгадать на вышитых элементах костюма значения символов и узоров.

Для расширения кругозора провели игру «Вопрос-ответ». К примеру, на вопрос «Как переводится слово „мама“ на чувашский язык?» из зрительного зала единогласно звучало «анне».

Чтобы дети не уставали, проводились небольшие «хореографические паузы» с использованием национальных танцевальных мотивов чувашей и организовывались игры «Шӑрттанла», «Пиҫихилле» и др.

2. Театрализованная постановка.

Для приобщения детей к родному языку, культуре была поставлена сказка «Ахахпи» на чувашском языке с синхронным переводом на русский. Ребята в национальных костюмах исполняли роли героев сказки: асатте (дедушки) Ахмантей, асанне (бабушки), внучки Ахахпи, ее подружек. В процессе постановки проводилась игра «Ҫерем пусса вир акрӑм».

В результате все участники пытались разговаривать на чувашском языке, многое узнали о символах, орнаментах и узорах чувашской вышивки, национальных головных уборах и украшениях, в том числе подвесных.

Все другие проекты в рамках реализации программы «Этномир» также имеют национальную, этническую направленность. Интересным и познавательным оказался разработанный и реализованный в 2018 г. инновационный проект-фестиваль «Чӑваш ташиши илемӗ», нацеленный на сохранение национальной культуры, языка, обычаев и традиций. В 2019 г. он повторно прошел в концертном зале Дома дружбы народов в г. Чебоксары.

Клуб «Нарспи» является одним из организаторов праздника этнической направленности «Ача-пача Акатуйӗ», цель которого – не только сохранение национальной культуры, но и взаимообогащение культуры народов через открытый диалог. Дети и подростки в рамках данного праздника с радостью познакомились с культурой, традициями, обрядами чувашского народа, в том числе его представителей, проживающих компактно в других регионах Российской Федерации.

Активно участвовали ребята и в реализации проекта «Сывлӑх ташши» (зарядка с элементами чувашского танца), руководителем которого является А. А. Лукина. Он направлен на воспитание гармонично развитой личности, развитие национальной культуры, популяризацию народной песни, танца и укрепление здоровья. Реализация проекта «Сывлӑх ташши» на открытом воздухе позволила создать у участников чувство гармонии с окружающим миром, развивать и укреплять неформальные способы взаимодействия с ним, а также формировать культурно-этические ценности и нормы. Зарядка началась с торжественной части, с поздравления собравшихся, продолжилась показом мастер-класса (разучивание элементов чувашского народного танца под веселые чувашские песни), завершилась общим чувашским хороводом детей и взрослых.

Тесные контакты с ЧНК помогают клубу «Нарспи» реализовывать такие национальные проекты, как фестиваль «Шӑпӑр-кӑсле», фестиваль-конкурс, посвященный исполнительнице чувашских народных песен И. Вдовиной, и т. п., которые способствуют сохранению народных традиций, укреплению связи времен и созданию атмосферы дружбы народов.

В формировании этнокультуры личности большое значение имеет оригинальный способ проведения праздника «Папин вальс», посвященного Дню защитника Отечества. Дети и подростки, участники формирующего эксперимента из студии танца «Сарпике», пригласили своих пап на занятия по хореографии, где они совместно разучивали элементы народного танца. Под девизом «Вместе с папой мы дружны, вместе с папой мы сильны!» разрабатывались элементы танца для разминки и сложные комбинации у станка, участники получали огромный заряд положительной энергии и хорошего настроения. В процессе изучения танцевальных движений организаторы праздника знакомили детей и родителей с различными танцевальными культурами, бытом и историей разных этносов, прививая им любовь и уважение к культурам народов мира. Участники узнавали национальное своеобразие танцев, их манеры и характер исполнения.

Одним из факторов, влияющих на качество жизни родителей и детей, является качество семейного досуга. Для решения вопроса о том, используется ли свободное время семьи для того, чтобы жизнь всех ее членов стала интереснее, насыщеннее, духовно богаче, в клубе «Нарспи» был реализован проект «Танцуем вместе с мамой», предусматривающий совместные занятия по хореографии детей и родителей (мам), способствующие установлению положительного, продуктивного взаимодействия внутри семьи и являющиеся залогом хороших дружеских взаимоотношений между детьми и взрослыми в будущем.

В рамках реализации программы «Этномир» участниками клуба «Землячество» проводились праздники национальной кухни, где дети и подростки готовили и пробовали блюда разных национальностей, играли в народные игры, участвовали в различных конкурсах этнической направленности. Подобные праздники помогают полностью погрузиться в атмосферу места и времени проживания разных народов, доброты и взаимопонимания.

Приоритетным направлением деятельности клуба «Нарспи» по формированию этнокультуры детей и подростков является создание оптимальных условий для участия в мероприятиях, организованных совместно с семьей, школой, ЧНК, Домом дружбы народов, Республиканским научно-методическим центром, студиями и кружками декоративно-прикладного творчества, другими культурно-досуговыми учреждениями. Данные обстоятельства учитывались авторами при разработке и практической реализации программы «Этномир». Их проведение позволило решить ряд поставленных исследовательских задач.

На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное измерение уровня сформированности этнокультуры детей и подростков ЭГ и КГ (табл. 3).

**Уровни сформированности этнокультуры детей и подростков
экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента**

Группы	Уровни, в %		
	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная	43,7	42,0	14,3
Контрольная	29,4	44,4	26,2

Цель контрольного этапа – проверить и обосновать эффективность реализации авторской программы «Этномир». Результаты анкетирования показали, что в ЭГ имеющих высокий уровень сформированности этнокультуры стало 43,7 %, средний – 42,0 %, низкий – 14,3 %. Это говорит о том, что дети и подростки ЭГ характеризуются наличием хороших знаний об истории и культуре своего народа, своей страны, других стран, а также о традициях, обычаях и обрядах своего народа; проявляют живой и повышенный интерес к достижениям культуры и жизни других народов и стремление развивать общечеловеческие ценности; активно участвуют в мероприятиях нравственной направленности и часто являются их инициаторами; посещают театры, музеи, библиотеки, художественные выставки; активно занимаются различными видами декоративно-прикладного искусства и участвуют в художественной самодеятельности.

В КГ формирующий эксперимент не проводился, результаты сформированности этнокультуры в этой группе оказались заметно ниже: высокий уровень был отмечен у 29,4 % детей и подростков, средний – у 44,4 %, низкий – у 26,2 %.

Сравнительный анализ результатов анкетирования до и после формирующего эксперимента показал, что уровень сформированности этнокультуры у детей и подростков после реализации авторской программы «Этномир» значительно повысился.

Резюме. Таким образом, в ходе экспериментальной работы нами была доказана эффективность реализации программы «Этномир» по формированию этнокультуры детей и подростков в культурно-досуговых учреждениях, где активно использовались различные формы, виды, методы и средства не только формирования этнокультуры, но и межкультурного взаимодействия и сотрудничества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бакланова Т. И. Организация и научно-методическое обеспечение художественной самодеятельности : учебное пособие. – М. : МГИК, 1992. – 102 с.
2. Бердяев Н. А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. – М. : Философское общество СССР, 1990. – 240 с.
3. Вертякова Э. Ф. Этнокультурное развитие дошкольников в процессе художественно-творческой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Челябинск, 1998. – 34 с.
4. Волков Г. Н. Чувашская этнопедагогика. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2004. – 488 с.
5. Губа Г. И. Этнокультурное воспитание дошкольников и младших школьников в театральной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Курск, 2007. – 168 с.
6. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.
7. Новицкая М. Ю. Культура народов России и мира как источник формирования содержания духовно-нравственного образования // Ученые записки Волго-Вятского отделения Международной славянской академии наук, образования, искусств и культуры. – 2011. – Вып. 29. – С. 47–53.
8. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993.

9. Широкогоров С. М. Место этнографии среди наук и классификация этносов // Личность. Культура. Общество. – 2000. – Вып. 4, т. II. – С. 126–147.

10. Этнопсихологический словарь / под ред. В. Г. Крысько. – М. : МПСИ, 1999. – 343 с.

Статья поступила в редакцию 09.08.2019

REFERENCES

1. Baklanova T. I. Organizaciya i nauchno-metodicheskoe obespechenie hudozhestvennoj samodiyatel'nosti : uchebnoe posobie. – M. : MGIK, 1992. – 102 s.
2. Berdyaev N. A. Sud'ba Rossii. Opyty po psihologii vojny i nacional'nosti. – M. : Filosofskoe obshchestvo SSSR, 1990. – 240 s.
3. Vertyakova E. F. Etnokul'turnoe razvitiye doshkol'nikov v processe hudozhestvenno-tvorcheskoj deyatel'nosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Chelyabinsk, 1998. – 34 s.
4. Volkov G. N. Chuvashskaya etnopedagogika. – Cheboksary : Chuvash. kn. izd-vo, 2004. – 488 s.
5. Guba G. I. Etnokul'turnoe vospitanie doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov v teatral'noj deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – Kursk, 2007. – 168 s.
6. Konstituciya Rossijskoj Federacii (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993) (s uchetoм popravok, vnesennyh Zakonami RF o popravkah k Konstitucii RF ot 30.12.2008 № 6-FKZ, ot 30.12.2008 № 7-FKZ, ot 05.02.2014 № 2-FKZ, ot 21.07.2014 № 11-FKZ) // Sbranie zakonodatel'stva RF. – 2014. – № 31. – St. 4398.
7. Novickaya M. Yu. Kul'tura narodov Rossii i mira kak istochnik formirovaniya soderzhaniya duhovno-nravstvennogo obrazovaniya // Uchenye zapiski Volgo-Vyatskogo otdeleniya Mezhdunarodnoj slavyanskoj akademii nauk, obrazovaniya, iskusstv i kul'tury. – 2011. – Вып. 29. – С. 47–53.
8. Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya : v 2 t. / gl. red. V. V. Davydov. – M. : Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 1993.
9. Широкогоров С. М. Место этнографии среди наук и классификация этносов // Личность. Культура. Общество. – 2000. – Вып. 4, т. II. – С. 126–147.
10. Этнопсихологический словарь / под ред. В. Г. Крысько. – М. : МПСИ, 1999. – 343 с.

The article was contributed on August 09, 2019

Сведения об авторах

Васильева Раиса Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой народного художественного творчества Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары, Россия; e-mail: Vasileva Raisa@mail.ru

Воронова Зинаида Ивановна – доцент кафедры народного художественного творчества Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары, Россия; e-mail: zinaida.master@gmail.com

Григорьевская Марианна Юрьевна – кандидат педагогических наук, педагог-воспитатель Московского кадетского корпуса «Пансион воспитанниц» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, Россия; e-mail: marianna.grigorevskaya@mail.ru

Балтаев Николай Михайлович – доцент кафедры народного художественного творчества Чувашского государственного института культуры и искусств, г. Чебоксары, Россия; e-mail: migus2@mail.ru

Author information

Vasilyeva, Raisa Mikhaylovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Folk Arts, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia; e-mail: Vasileva_Raisa@mail.ru

Voronova, Zinaida Ivanovna – Associate Professor of the Department of Folk Arts, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia; e-mail: zinaida.master@gmail.com

Grigoryevskaya, Marianna Yuryevna – Candidate of Pedagogics, Teacher and Educator, Moscow Cadet Corps «Boarding School for Girls», Ministry of Defence of the Russian Federation, Moscow, Russia; e-mail: marianna.grigorevskaya@mail.ru

Baltaev, Nikolay Mikhaylovich – Associate Professor of the Department of Folk Arts, Chuvash State Institute of Culture and Arts, Cheboksary, Russia; e-mail: migus2@mail.ru

О. М. Гильмутдинова, И. А. Гатауллина

БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ В КАЗАНИ В ПЕРИОД РЕФОРМ КАК НРАВСТВЕННЫЙ ОРИЕНТИР ОБЩЕСТВА (ПОСЛЕДНЯЯ ТРЕТЬ XIX В.)

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

Аннотация. Благотворительность как социальное явление рассматривается в контексте образовательно-педагогических потребностей современного общества с акцентом на формирование личности, ее ценностных ориентаций и опорой на опыт предшествующего поколения. Отмечается традиция бескорыстных деяний в г. Казани, сформировавшаяся в начале XVIII в. и получившая свое дальнейшее развитие в период реформ последней трети XIX в. Приводятся факты милосердия, пожертвований капитала, направленные как на создание благотворительных фондов и организаций, так и на помощь разным слоям населения. Анализируются формы филантропической деятельности общественности г. Казани: от перечислений гонораров за чтение публичных лекций и создания сельских библиотек до самоотверженной работы в период эпидемий и отчислений в пользу голодающих. В фокусе находится роль профессуры и студенчества университета и ветеринарного института города. Утверждается, что опыт благотворительности является апробированным механизмом осознанного действия личности по проявлению своего нравственного потенциала и определения ценностных приоритетов социума.

Ключевые слова: *благотворительность, личность, нравственный ориентир, ценности, университет, преподавательская коллегия, студенчество.*

О. М. Gilmutdinova, I. A. Gataullina

CHARITY IN KAZAN IN REFORM PERIOD AS MORAL COMPASS OF SOCIETY (THE LAST THIRD OF THE 19TH CENTURY)

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

Abstract. The article considers charity as social phenomenon in the context of educational and pedagogical needs of modern society with an emphasis on the formation of the individual, its value orientations and based on the experience of the previous generation; stresses the tradition of charity which was formed at the beginning of the 18th century, and which developed in the period of the reforms of the last third of the 19th century in Kazan. The paper also provides the facts of mercy and charity aimed at the creation of charitable foundations and organizations, as well as at various segments of the population; analyzes the forms of philanthropic activities in Kazan (donations of fees from public lectures, establishment of rural libraries, dedicated work during epidemics), contributions to the starving. The article also focuses on the role of professors and students of the University and Veterinary Institute; states that the experience of charity is an approved mechanism of conscious actions of individuals aimed at the manifestation of the moral potential and the determination of value priorities of society experiencing a transitional stage of its development.

Keywords: *charity, individual, moral compass, values, university, teaching staff, students.*

Актуальность исследуемой проблемы определяется необходимостью поиска оптимальных форм взаимопомощи, поддержки и соучастия людей для удержания общественного баланса в условиях нарастающей конъюмеризации и размытости ценностных

ориентаций социума, усиливающих его насущные образовательно-педагогические потребности в формировании современной личности. Цели статьи – изучение российского опыта благотворительности, выявление нравственного потенциала общества в период реформ последней трети XIX в. в одном из крупных регионов России.

Материал и методика исследований. Базу исследования составили разнообразные документы, классифицируемые в соответствии с современными подходами и уровнем источниковедческой науки: периодическая печать, материалы личного происхождения, делопроизводственные документы фондов Национального архива Республики Татарстан. Данный комплекс источников, различных по происхождению и содержанию, обеспечивает изучение явления благотворительности в регионе в соответствии с критериями искренности и достоверности (А. Про). Методология исследования основана на междисциплинарности и совокупности общенаучных и специально-исторических методов, позволяющих осуществлять всесторонний анализ благотворительности.

Результаты исследований и их обсуждение. Если задаться вопросом: исследование какой проблематики способствует комплексному решению задач в педагогической области, – можно не раздумывая назвать тему благотворительности. Обращение к ней открывает вековую практику человечества по поддержке наиболее незащищенных групп, а также слабых и уязвимых членов общества, что является показателем его нравственного здоровья. Важно заметить, что способность к состраданию, сформировавшаяся как необходимый опыт для самосохранения всего сообщества не только у людей, но и у большинства видов животных, – онтологически присущая человеку черта [9].

Представляется, что запрос на благотворительность усиливается многократно в переходный период движения общества от традиционности к расширенному порядку социального взаимодействия, ставящего человека перед непростым выбором. С одной стороны, рынок создает материальные блага для индивида, а потребительство и потребительская психология, проникая во все сферы жизни, становятся доминантной характеристикой и формой бытования; с другой – новый порядок диктует рациональную потребность в выживании, всякий раз порождая рефлексию о неравенстве и социальной несправедливости. Для личности, переживающей трансформацию как социокультурной среды, так и собственной идентичности вследствие сильного воздействия консьюмеризации – главного тренда современности, вопрос ее ценностных ориентиров следует признать ключевым.

Острый дефицит ценностных ориентиров постсоветское общество испытало с крахом СССР, когда деактуализировались коммунистические идеалы, их место стало динамично заполняться вещами, маркерами которых выступают прагматизм и холодный расчет, усиливающими дисбаланс между реальной жизнью и духовным миром человека, неизбежно ведущими к распаду социума. Удержание целостности социума и преодоление кризиса духовных ценностей невозможны без поиска средств и технологий, ориентированных на развитие нравственного потенциала. Более того, сегодня требуются значительные усилия, прежде всего, по освоению и передаче вступающему в жизнь поколению опыта благотворения и благотворительности как иррациональной потребности в сострадании и сочувствии, позволяющей человеку преодолеть не только «иерархию бедности» (У. Бек), но и животный инстинкт безудержного потребительства.

Как видим, тема благотворительности содержит колоссальный когнитивный потенциал, напрямую связана с деятельностным подходом в воспитании человека, поднимает проблему его личностных характеристик, иначе говоря, охватывает комплекс вопросов образовательно-педагогической направленности. Не будет преувеличением сказать, что речь идет о смене антропологических оснований в педагогике, которая не только передает последующим поколениям знания и умения, но и формирует систему мотиваций и ценностно ориентированных осознанных действий, превращающих человека в личность. В понимании последней мы будем опираться на основополагающий тезис культурно-

исторической теории Л. С. Выготского, согласно которой личность есть «душа, понятая социально», а способность человека к переживанию – динамическая единица, в которой аффект и интеллект, соединяющие ее эмоциональную и когнитивную составляющие, выступают показателем и значимой ее характеристикой [4].

В этом смысле локальная и региональная история, ориентированная на исследование проблемы человека как активного субъекта исторического процесса [5, с. 158], предоставляет благодатные возможности. В центре нашего исследования – практика благотворительного движения и личные примеры благотворительности в средневожском регионе, нашедшие отражение в различных сферах жизнедеятельности российского социума, в том числе в образовании конца XIX – начала XX в.

Хорошо известно, что Волжско-Камский край второй половины XIX в. представлял собой динамично развивающуюся российскую территорию. Казань, находившаяся на пересечении торговых путей с востока страны, стала крупным промышленным центром с заметно возросшей активностью частного предпринимательства – представителей старых купеческих династий. К числу наиболее успешно действующих можно отнести завод по производству стеарина, стеариновых свечей и мыла братьев Крестовниковых (1855), кожевенный завод, бумагопрядильную и ткацкую фабрики братьев Алафузовых (1860), ряд других предприятий, принадлежащих татарским купеческим династиям (семьи Апанаяевых, Абдуллоевых, Юнусовых и т. д.) [3, с. 17]. Их качественная продукция пользовалась большим спросом в России, шла на экспорт и приносила владельцам большой доход. Именно в период масштабных реформ 1860–70-х гг. среди крупных казанских предпринимателей набирает силу почин благотворительности, «готовность делать добро» [7, с. 94], [28]. Это явление становится характерным для всей России в эпоху бурного развития капитализма, сопровождавшегося не только ломкой традиционного уклада жизни, но и поворотом в общественном сознании. Оно было воспринято и казанской общественностью.

Наиболее распространенной формой помощи неимущим стало пожертвование капитала на создание и поддержку различных благотворительных фондов и организаций. Благотворительность осуществлялась в разных направлениях, однако на первое место выдвинулась забота о детях. Важную роль в этом деле играли купцы, так как ни разорившееся дворянство, ни ремесленники и мещане, ни интеллигенция, ни тем более крестьяне не имели возможности делать систематические крупные взносы на благотворительные цели [25].

В Казани традиции благотворительности восходят к 20-м гг. XVIII в. Расцвет филантропической деятельности приходится на вторую половину XIX в., когда появляются приюты, созданные на пожертвования купцов Е. С. Прибытковой, И. С. Кривоносовой, Крупейниковых. К этому времени в городе уже действовали 3 детских приюта, в которых на полном содержании находились сироты. Мусульманский детский приют основали братья Юнусовы, в его пользу много жертвовали татарские купцы [12, с. 638]. В частности, на содержание одного ребенка здесь тратилось почти в два раза больше средств по сравнению с аналогичными затратами в других приютах. Выпускники приютов поступали в услужение в дома, пристраивались в мастерские, а бывшие воспитанники Мусульманского приюта братьев Юнусовых принимались приказчиками в лавки татарских купцов или учителями.

Частная благотворительность приняла характер движения с появлением обществ и организаций. В 70-е гг. XIX в. в Казани с созданием в «Попечительного совета о бедных комитета» филантропическая деятельность заметно расширилась, охватив различные слои населения. На собранные средства открывались дешевые либо бесплатные столовые и чайные, сдавались по низким ценам квартиры, организовывалась помощь в поиске работы выпускникам вузов. Серьезное внимание в движении благотворительности уделялось и такой форме, как забота о здоровье населения [26]. В 1889 г. О. С. Александрова-Гейнс выделила 85 тыс. рублей на строительство больницы в Забулачной части Казани

и еще 15 тыс. рублей – для детской больницы. Известная горожанам как «Забулачная», она начала прием пациентов в 1894 г., причем бедных – бесплатно.

Заметную роль в общественной жизни города в этот период начали играть высшие учебные учреждения. Казань являлась центром Казанского учебного округа, включавшего в себя Казанскую, Вятскую, Симбирскую, Самарскую, Саратовскую и Астраханскую губернии.

Большое влияние на развитие края оказал Казанский университет (1804). Деятельность этого учебного учреждения на протяжении XIX в. отражала общественные запросы в специалистах, отвечающих требованиям времени [17]. Именно благодаря инициативе и содействию этого университета, в Казани был открыт ветеринарный институт (1873), столь необходимый для всего восточного региона России [15]. Более 40 лет вуз оставался единственным по подготовке ветеринарных врачей для этого края, функционируя как крупный образовательный, научный и практический центр ветеринарной медицины [6]. В этой связи важно подчеркнуть, что организация образования в университете и ветеринарном институте, помимо качественной профессиональной подготовки, способствовала формированию духовно-нравственных ориентиров и активной гражданской позиции у молодежи. Вполне правомерно, что идеи гуманизма, утверждавшиеся здесь, находили живой отклик в обществе, воплотившись в распространении различных форм благотворительности. Характерно, что при выборе направлений общественной деятельности в среде интеллигенции все чаще лидировали понятия нравственного долга, бескорыстной помощи, милосердия. Поворот общественного сознания к базовым принципам гуманизма свидетельствовал о росте зрелости общества, формировании его гражданских основ.

Преподавательская коллегия и студенчество Казани не замыкались в рамках науки и учебного процесса. Их волновали проблемы общества, они горячо отзывались на его нужды. Общественная деятельность становилась неотъемлемой частью жизни учебных учреждений. Она была многообразной, но приоритетным было просветительство, которое толковалось как «умственное движение», пытавшееся «внедрить разумные начала в жизни человека, опираясь на гуманизм» [29]. Исследовательский интерес привлекли документы из Национального архива Республики Татарстан. В них содержатся ценные сведения об общественной активности преподавательской коллегии университета и ветеринарного института. Анализ источников позволил охарактеризовать это направление как благотворительное. Свой нравственный долг научная интеллигенция видела в том, чтобы помочь народу, облегчить его жизнь, не прибегая к насилию. Это начинание нашло выражение в чтении публичных лекций с последующей передачей гонорара в пользу нуждающихся [18]. Преподаватели и студенты медицинского факультета университета и ветеринарного института стали активными участниками этого дела. По свидетельству современников, лекции собирали большие аудитории и вызывали интерес у слушателей [14]. Как правило, их тематика включала наиболее актуальные вопросы охраны здоровья, одновременно шла активная пропаганда знаний, доказывалась необходимость вакцинаций в борьбе с опасными заболеваниями, рассматривались последние достижения науки в медицине и ветеринарии.

Просветительство преподавателей нашло отражение и в такой форме, как создание сельских библиотек, содержащих научно-популярную литературу по развитию животноводства и призванных сыграть важную роль в борьбе с невежеством крестьянства и пережитками крепостничества. Весомый вклад в это дело внес крупный казанский ученый, зоотехник, профессор И. П. Попов. Его перу принадлежат более 900 трудов по сельскому хозяйству [11]. Объектом его глубокого исследования стали хозяйства татар, чувашей, марийцев, мордвы и других народов Волжско-Камского региона. Им был написан ряд работ, имевших практическое значение для крестьян; многие он пожертвовал жителям с. Першино Пермской губернии. Этот дар лег в основу созданной затем библиотеки, носящей имя ученого.

Вполне правомерно, что бескорыстная помощь селу оказывала благотворное влияние на формирование нравственных качеств учащейся молодежи и вызывала у нее стремление включиться в эту деятельность. Так, выпускник 1895 г., ветеринарный врач Н. Э. Бауман, заведовавший Новобурасовским участком Саратовской губернии, создал на артельных началах библиотеку в с. Павловское и принимал самое активное участие в ее функционировании [10].

Объектом благотворительности стало и само студенчество, в подавляющем большинстве нуждающееся в материальной поддержке. Важной формой заботы о нем стало создание в университете и ветеринарном институте «Обществ вспомоществования нуждающимся студентам». Их целью было оказание финансовой помощи учащейся молодежи. Членами обществ становились преподаватели во главе с ректором или уважаемым профессором, что придавало сообществу определенный статус. В рамках обществ устраивались музыкальные и драматические вечера, в которых участвовали и казанские артисты. Сбор шел в пользу «недостаточных» студентов [24]. В поисках средств изыскивались различные возможности, в том числе обращение через прессу к бывшим выпускникам за содействием [20, с. 3].

Благотворительная активность преподавательской коллегии нашла выражение и в такой форме деятельности, как бесплатное лечение нуждающихся категорий населения, которое осуществляли профессора медицинского факультета университета и ветеринарного института (как правило, имевшие ветеринарное и медицинское образование) [16]. Так, профессор ветеринарного института, активный член «Общества вспомоществования нуждающимся студентам» К. М. Гольцман был известен в Казани как высококвалифицированный врач. Он имел обширную бесплатную практику, причем немалую часть его пациентов составляли обучающиеся [1, с. 226]. В знак глубокого уважения к его научным заслугам и высоким нравственным качествам Общество ветеринарных врачей утвердило премию его имени.

Документы свидетельствуют о гуманной, бескорыстной деятельности медицинского и ветеринарного сообществ преподавателей в период эпидемий смертельных заболеваний, угрожавших жизни людей [23]: они выезжали в очаги инфекций, проводили вакцинации, оказывали своевременную помощь [8]. Характерно, что к этому значимому делу привлекались и студенты старших курсов [2]. Широкая благотворительность преподавательской коллегии в полной мере проявилась в период такого бедствия, как голод, постигший в 1891–1892 гг. Казанскую губернию [19, с. 105]. Был выдвинут почин о ежемесячном отчислении средств в пользу голодающих учителей и учащихся народных школ губернии [21, с. 77].

В числе первых, кто заговорил о необходимости оказания помощи крестьянству, был директор ветеринарного института И. Н. Ланге. Он приложил большие усилия для получения значительных средств из благотворительного фонда наследника престола, более того, принял самое активное участие в их разумной реализации [21, с. 78].

Таким образом, научная интеллигенция г. Казани подавала пример гуманизма и заботы о благе общества.

Исследование благотворительного движения было бы неполным без рассмотрения роли в ней казанской прессы. Периодическая печать активно включилась в этот процесс острой постановкой проблем, не оставляя равнодушным читателя [27]. Именно пресса стала тем рупором, с помощью которого думающая часть российского общества привлекала внимание власти к их решению. В числе первоочередных задач, поставленных периодическими изданиями, было сохранение численности студенчества высших учебных учреждений. В ветеринарном институте с 1878 по 1899 г. досрочно покинули вуз 52 % обучающихся [22, с. 97]. В большинстве случаев причиной преждевременного ухода студентов было отсутствие у них средств на обучение. В то же время кардинальные реформы,

проводившиеся в стране, требовали значительного притока высококвалифицированных специалистов. Проблема не могла быть решена без активного участия общественности.

Казанские издания демократической направленности, среди которых лидировал «Волжский вестник», держали в фокусе внимания положение бедствующего студенчества [24]. Откликом на проблему стала помощь казанского купечества учебным учреждениям, что само по себе свидетельствовало об осознании им значимости образования, в первую очередь высшего. В частности, в Казанском ветеринарном институте, помимо введения отдельных пожертвований на учебный процесс, была учреждена именная стипендия купца Щербакова, причем оговаривалось, что ее необходимо вручать наиболее способным и успешным студентам [22, с. 71].

В свою очередь, либеральная пресса тоже вносила свою лепту в решение этой животрепещущей проблемы. В «Казанском телеграфе» была опубликована заметка об ужасающей нищете обучающихся вузов города, причем материал носил характер документального свидетельства [13]. На страницах этого же издания нашла отражение помощь, направленная на поддержку бедствующей учащейся молодежи: освещалась деятельность благотворительной Андреевской столовой «при большом стечении студентов», а также чайной столовой, находившейся на левой стороне Булака [29]. Информация преподносилась под таким углом зрения, что приведенные сведения звучали как обвинения в адрес правительства за ее официальную политику в области образования и заставляли задуматься. Источник давал возможность охарактеризовать данную политику как консервативно-охранительную.

Печатные издания внесли заметный вклад в преобразование общества. Их просветительская деятельность способствовала пониманию значения реформ, противопоставляя их радикализму и насилию; социальная же направленность публикаций пробуждала в людях сострадание и чувство гражданского долга.

Резюме. Таким образом, благотворительность в Средне-Волжском регионе России формировалась благодаря усилиям предпринимательства, академической среды, интеллигенции в целом и являла собой разнообразные формы благих деяний, выполнявших защитные функции в противовес трудностям набирающей обороты модернизации страны. Дух бескорыстия и нестяжательства как выражение иррациональной сущности и отличительная ментальная черта превращали заботу о благе общества, без преувеличения, в подлинный гуманизм. Именно духовно-нравственные устремления прогрессивной общественности на переломном этапе преобразований демонстрировали способность подниматься над индивидуалистическими интересами, формировали ценностный ориентир дальнейшего развития. Изучение благотворительности через осмысление исторических истоков и социально-философских оснований должно стать одной из приоритетных задач современного как образовательного, так и воспитательного процесса. Исторический опыт свидетельствует о том, что эта деятельность была ярким примером самовыражения, свободы принятия решений, самостоятельности человека, становящегося личностью, способной брать ответственность за себя и быть гражданином своей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ветеринарные деятели в науке и в жизни*: И. Н. Ланге // Вестник общественной ветеринарии. – 1896. – № 6. – С. 226–230.
2. *Ветеринарный отряд для борьбы с сапом* // Волжский вестник. – 1894. – 23 июля. – С. 2.
3. *Вишленкова Е. А., Смыков Ю. И.* История России: XIX век : курс лекций. – Казань : Изд-во Казанского университета, 2003. – 292 с.
4. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
5. *Gataullina I. A., Gilmudinova O. M.* Russian Historical Science in the New Paradigm Conditions. Review of European Studies // Canadian Center of Science and education. – 2015. – Vol. 7. – № 3. – P. 158–162.
6. *Гильмутдинова О. М., Хакимова А. С.* Высшее светское образование в Казани в период реформ: последняя треть XIX века : учебное пособие. – Казань : Изд-во КНИТУ-КАИ, 2016. – 328 с.

7. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т. 1. – М. : Terra, 1994. – 800 с.
8. Дифтеритная эпидемия в Казанской губернии // Волжский вестник. – 1895. – 23 ноября. – С. 2.
9. Дмитриева М. Г. Философско-методологические основы благотворительной деятельности в сфере социализации детей-сирот [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://disser.spbu.ru/files/dis-ser2/disser/Dmitrieva_dissert_.pdf.
10. Замарин Л. Г. Легендарный боец ленинской гвардии // Ветеринария. – 1973. – № 5. – С. 21–23.
11. Иван Павлович Попов // Ученые записки Казанского ветеринарного института. – 1927. – Т. 37, выпуск 2. – С. 154–160.
12. История Казани в документах и материалах. XIX век. Кн. 2 : Население, конфессии, благотворительность / И. К. Загидуллин и др. – Казань : Тат. кн. изд-во, 2011. – 703 с.
13. Казанский телеграф. – 1893. – 13 октября. – С. 3.
14. Лекции о чуме // Волжский вестник. – 1897. – 6 марта. – С. 2.
15. Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ). Ф. 977 «Университет». Оп. «Совет». Д. 4515. Л. 239.
16. НАРТ. Ф. 977 «Университет». Оп. «Медицинский факультет». Д. 16. Л. 1.
17. НАРТ. Ф. 92 «Попечитель Казанского учебного округа». Оп. 1. Д. 15938. Л. 1.
18. НАРТ. Ф. 534 «Казанский ветеринарный институт». Оп. 5. Д. 82. Л. 17.
19. Неслыханный голод в Казанской губернии // Вестник общественной ветеринарии. – 1892. – № 7. – С. 105–107.
20. Нуждающееся студенчество ветеринарного института // Вестник общественной ветеринарии. – 1900. – № 1. – С. 3–6.
21. Отчет о состоянии и деятельности Казанского ветеринарного института за 1892 год. – Казань : Казанский ветеринарный ин-т, 1893. – 116 с.
22. Отчет о состоянии и деятельности Казанского ветеринарного института за 1899 год. – Казань : Казанский ветеринарный ин-т, 1900. – 188 с.
23. О ходе дифтеритной эпидемии в Спасском уезде // Волжский вестник. – 1895. – 13 января. – С. 2.
24. По поводу вечера в пользу недостаточных студентов Казанского ветеринарного института // Волжский вестник. – 1895. – 20 января. – С. 2.
25. Свердлова Л. М. Купечество Казани. Дела и люди : ист.-док. очерки. – Казань : Матбугат йорты, 1998. – 168 с.
26. Тамосева Р. Жизнь дана на добрые дела – купец Шапов // Казанские истории. – 2004. – № 2. – С. 14.
27. Хайруллина А. Д. Казанская пресса как исторический источник изучения благотворительности : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.09. – Казань, 1993. – 238 с.
28. Энциклопедический словарь : в 41 т. Т. 25 / под ред. Ф. А. Брокгауза, И. А. Ефрона. – СПб., 1898. – 820 с.
29. Якимов В. Очерки студенчества // Казанский телеграф. – 1894. – 11 мая. – С. 3.

Статья поступила в редакцию 26.04.2019

REFERENCES

1. Veterinarnye deyateli v nauke i v zhizni: I. N. Lange // Vestnik obshchestvennoj veterinarii. – 1896. – № 6. – S. 226–230.
2. Veterinarnyj otryad dlya bor'by s sapom // Volzhskij vestnik. – 1894. – 23 iyulya. – S. 2.
3. Vishlenkova E. A., Smykov Yu. I. Istoriya Rossii: XIX vek : kurs lekcij. – Kazan' : Izd-vo Kazanskogo universiteta, 2003. – 292 s.
4. Vygotskij L. S. Psihologiya razvitiya cheloveka. – M. : Smysl ; Eksmo, 2005. – 1136 s.
5. Gataullina I. A., Gilmutdinova O. M. Russian Historical Science in the New Paradigm Conditions. Review of European Studies // Canadian Center of Science and education. – 2015. – Vol. 7. – № 3. – P. 158–162.
6. Gil'mutdinova O. M., Hakimova A. S. Vysshee svetskoe obrazovanie v Kazani v period reform: poslednyaya tret' XIX veka : uchebnoe posobie. – Kazan' : Izd-vo KNITU-KAI, 2016. – 328 s.
7. Dal' V. Tolkovij slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka : v 4 t. Т. 1. – М. : Terra, 1994. – 800 s.
8. Difteritnaya epidemiya v Kazanskoj gubernii // Volzhskij vestnik. – 1895. – 23 noyabrya. – S. 2.
9. Dmitrieva M. G. Filosofsko-metodologicheskie osnovy blagotvoritel'noj deyatelnosti v sfere socializacii detej-sirot [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : https://disser.spbu.ru/files/dis-ser2/disser/Dmitrieva_dissert_.pdf.
10. Zamarin L. G. Legendarnyj boec leninskoj gvardii // Veterinariya. – 1973. – № 5. – S. 21–23.
11. Ivan Pavlovich Popov // Uchenye zapiski Kazanskogo veterinarnogo instituta. – 1927. – Т. 37, выпуск 2. – S. 154–160.
12. Istoriya Kazani v dokumentah i materialah. XIX vek. Кн. 2 : Naselenie, konfessii, blagotvoritel'nost' / I. K. Zagidullin i dr. – Kazan' : Tat. kn. izd-vo, 2011. – 703 s.

13. *Kazanskij telegraf*. – 1893. – 13 oktyabrya. – S. 3.
14. *Lekcii o chume* // *Volzhskij vestnik*. – 1897. – 6 marta. – S. 2.
15. *Nacional'nyj arhiv Respubliki Tatarstan (NART)*. F. 977 «Universitet». Op. «Sovet». D. 4515. L. 239.
16. *NART*. F. 977 «Universitet». Op. «Medicinskij fakul'tet». D. 16. L. 1.
17. *NART*. F. 92 «Popechitel' Kazanskogo uchebnogo okruga». Op. 1. D. 15938. L. 1.
18. *NART*. F. 534 «Kazanskij veterinarnyj institut». Op. 5. D. 82. L. 17.
19. *Neslyhannyj golod v Kazanskoj gubernii* // *Vestnik obshchestvennoj veterinarii*. – 1892. – № 7. – S. 105–107.
20. *Nuzhdayushcheesya studenchestvo veterinarnogo instituta* // *Vestnik obshchestvennoj veterinarii*. – 1900. – № 1. – S. 3–6.
21. *Otchet o sostoyanii i deyatel'nosti Kazanskogo veterinarnogo instituta za 1892 god*. – Kazan' : Kazanskij veterinarnyj in-t, 1893. – 116 s.
22. *Otchet o sostoyanii i deyatel'nosti Kazanskogo veterinarnogo instituta za 1899 god*. – Kazan' : Kazanskij veterinarnyj in-t, 1900. – 188 s.
23. *O hode difteritnoj epidemii v Spasskom uezde* // *Volzhskij vestnik*. – 1895. – 13 yanvarya. – S. 2.
24. *Po povodu vechera v pol'zu nedostatochnyh studentov Kazanskogo veterinarnogo instituta* // *Volzhskij vestnik*. – 1895. – 20 yanvarya. – S. 2.
25. *Sverdlova L. M.* Kupechestvo Kazani. Dela i lyudi : ist.-dok. ocherki. – Kazan' : Matbugat jorty, 1998. – 168 s.
26. *Tamoseva R.* Zhizn' dana na dobrye dela – kupec Shamov // *Kazanskije istorii*. – 2004. – № 2. – S. 14.
27. *Hajrullina A. D.* Kazanskaya pressa kak istoricheskij istochnik izucheniya blagotvoritel'nosti : dis. ... kand. ist. nauk : 07.00.09. – Kazan', 1993. – 238 s.
28. *Enciklopedicheskij slovar'* : v 41 t. T. 25 / pod red. F. A. Brokgauza, I. A. Efrona. – SPb., 1898. – 820 s.
29. *Yakimov V.* Ocherki studenchestva // *Kazanskij telegraf*. – 1894. – 11 maya. – S. 3.

The article was contributed on April 26, 2019

Сведения об авторах

Гильмутдинова Ольга Михайловна – кандидат исторических наук, доцент кафедры социологии, политологии и менеджмента Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева-КАИ, г. Казань, Россия: e-mail: olgagilmutdinova@rambler.ru

Гатауллина Ирина Алексеевна – доктор исторических наук, профессор кафедры социологии, политологии и менеджмента Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева-КАИ, г. Казань, Россия: e-mail: gataullina.irina2010@yandex.ru

Author information

Gilmutdinova, Olga Mikhaylovna – Candidate of History, Associate Professor of the Department of Sociology, Political Science and Management, Kazan National Research Technical University named after A. Tupolev – KAI, Kazan, Russia: e-mail: olgagilmutdinova@rambler.ru

Gataullina, Irina Alekseevna – Doctor of History, Professor of the Department of Sociology, Political Science and Management, Kazan National Research Technical University named after A. Tupolev – KAI, Kazan, Russia: e-mail: gataullina.irina2010@yandex.ru

Д. И. Ершов

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СТРАТЕГИЙ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Липецкий государственный педагогический университет
имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия*

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования современных стратегий в процессе становления и развития профессиональной компетенции учителя иностранных языков. Основной акцент в ней ставится на изучение соотношения личностного, деятельностного и коммуникативного компонентов профессиональной компетенции педагога. Особое внимание уделено вопросам, связанным с применением прямых (директивных) стратегий при формировании профессиональной компетенции учителя иностранных языков. Рассмотрен особый вид непрямой (косвенной) категории стратегий – мета-когнитивной стратегии «Облако слов/тегов». Установлено, что цели обучения оказывают влияние на соотношения личностного, деятельностного и коммуникативного компонентов профессиональной компетенции педагога на различных этапах его учебной и трудовой деятельности.

Ключевые слова: *модульное обучение, семантика лексических единиц, стратегия обучения, коллаж, семантическое поле, технологическая карта занятия.*

D. I. Ershov

USE OF MODERN STRATEGIES IN THE PROCESS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

*P. Semenov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogical University,
Lipetsk, Russia*

Abstract. This article is devoted to the serious scientific problem of practical application of modern strategies in the process of formation and development of professional competence of a foreign language teacher; emphasizes the correlation of the personal, activity-oriented and communicative components of professional competence of the teacher at various stages of training and work; pays particular attention to the issues related to the use of direct (directive) strategies in the formation of professional competence of a foreign language teacher. The author considered a special kind of indirect (indirect) category of strategies – a meta-cognitive strategy «Word / Tag Cloud». It has been established that the goals of teaching influence the correlation of the personal, activity-oriented, and communicative components of a teacher's professional competence at various stages of his training and work.

Keywords: *modular training, semantics of lexical units, training strategy, collage, semantic field, classroom flow chart.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современной прикладной методической науке до сих пор нет однозначного подхода к определению такого важного педагогического и методического понятия, как профессионально-педагогическая компетентность учителя или преподавателя иностранного языка, поскольку недостаточно хорошо изучено соотношение личностного, деятельностного и коммуникативного компонентов в ее структуре на разных этапах трудовой деятельности учителя иностранных языков,

начиная с периода ученичества (когда он является, к примеру, вьетнамским студентом в педагогическом вузе) и заканчивая повышением квалификации во время работы в школе, несмотря на то достаточно важное в исследовательских целях обстоятельство, что все ученые в той или иной степени в своих работах касаются как методических и педагогических, так и методологических и психологических аспектов этой проблемы.

В силу всех вышеперечисленных обстоятельств и научных фактов весьма актуальной представляется тематика нашего исследования.

Цель статьи – изучение личностного, деятельностного и коммуникативного элементов в профессиональной компетенции учителя иностранных языков при применении современных стратегий формирования лексической компетенции у него и его студентов.

Материал и методика исследований. В качестве основного материала для исследования использованы научные труды как российских педагогов и методистов, так и зарубежных ученых (Дж. Рубин, Х. Штерн, Э. Белосток, Г. Фрелих, Дж. М. Мали и А. Чамот), а также данные опытного обучения, включая собственные экспериментальные исследования и результаты по ним. Применялись следующие методы: эмпирического исследования, наблюдения за педагогическим процессом, описания педагогических ситуаций и методических фактов, сравнения полученных математических и статистических результатов и величин, измерения параметров педагогического и методического эксперимента и теоретических исследований. Одновременно велось изучение и теоретическое осмысление современных научных исследований в области методики и новейшей психологии обучения иностранным языкам, а также использовались данные таких смежных дисциплин, как лингвистика и психолингвистика, равно как и общей, социальной и педагогической психологии. Широкое применение нашли системный подход, моделирование психолингвистических ситуаций и педагогическое наблюдение за методическим и педагогическим экспериментами, обобщение личного педагогического опыта и методических результатов его использования, беседа с учителями языковой направленности, иностранными (вьетнамскими) студентами, тестирование их знаний; составление особой методической характеристики (В. П. Кузовлев), опытное обучение и применение современных технологий, анализ его непосредственных результатов.

Результаты исследований и их обсуждение. С целью изучения личностного, деятельностного и коммуникативного элементов в профессиональной компетенции учителя иностранных языков рассмотрим соответствующие им подходы, имеющиеся в методической науке: личностно-ориентированный (И. С. Якиманская, И. Л. Бим), личностно-деятельностный (И. Л. Бим, М. З. Биболетова, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Шапов, А. В. Щепилова) и коммуникативно-когнитивный (Е. И. Пассов, А. Н. Шапов). Поскольку в одной статье мы не сможем рассмотреть их реализацию за весь период деятельности учителя иностранных языков (от ученичества до курсов повышения квалификации), то ограничимся определенным отрезком профессиональной деятельности будущего учителя, а именно тем периодом, когда он является студентом педагогического вуза. Постараемся выделить наиболее типичные черты его подготовки и показать соотношение личностного, деятельностного и коммуникативного элементов в рамках известных подходов, целей и задач обучения иностранному языку.

Сам педагогический и методический процесс обучения иностранным языкам в рамках особого, коммуникативно-деятельностного? подхода строится по специальной модели коммуникации. В силу использования этой модели само педагогическое и методическое обучение может быть максимально приближено к реальному иноязычному общению. В связи с тем, что обсуждаемые коммуникативные и речевые проблемы не могут иметь однозначного решения, участники обучения – учитель (преподаватель, репетитор) и ученики (вьетнамские студенты) – должны быть равноправны как речевые и коммуникативные учебные партнеры. Главной чертой подобного подхода является коммуникативность, кото-

рая включает в себя целый ряд учебных и научных характеристик и позволяет осуществлять непосредственный переход от первых социальных и психологических контактов к реальным ситуациям иноязычного общения. «Коммуникативность, как правило, предусматривает саму речевую направленность на учебный объект обучения, прямое и непосредственное стимулирование речемыслительной активности, четкое обеспечение индивидуализации процесса обучения, учет функциональности речи учащегося, создание ситуативности обучения иностранному языку, соблюдение принципа новизны и актуальности, творческого мышления, а не шаблонности организации самого учебного процесса» [2, с. 76].

Так, параметры коммуникативного общения реализуются в коммуникативном поведении учителя, а также в активном языковом поведении ученика, в предметах иноязычного обсуждения, ситуации повседневного общения на иностранном языке, использовании речевых средств коммуникации.

Следует подчеркнуть, что концепцию учения через деятельность предложил американский ученый Дж. Дьюи. Основные принципы его системы [1, с. 25] следующие:

- непосредственный учет интересов учащихся;
- учение через обучение мыслить и действовать через труд;
- творческое познание и научное знание – следствие преодоления трудностей учебного процесса;
- свободная творческая работа как результат учебной кооперации и сотрудничества.

Следует отметить, что понятие учебной задачи должно быть одним из центральных в образовательном процессе, она в самой учебной деятельности выступает как особая единица процесса практического обучения. В силу ранее высказанного мнения Д. Б. Эльконина, «основное отличие такой важной учебной задачи от иных ... сводится к тому, что ее познавательная цель и результат реализации в процессе обучения, как правило, состоят в непосредственном изменении самого действующего учебного субъекта, а не в изменении различных предметов, с которыми так или иначе сталкивается в процессе обучения субъект» [6, с. 30]. Кроме того, высшая степень проблемности обучения присуща учебной задаче, в которой ученик:

- 1) сам непосредственно старается сформулировать учебную проблему;
- 2) сам всячески стремится найти ее решение;
- 3) решает или прилагает все усилия для ее решения;
- 4) контролирует правильность и успешность конечного результата этого решения.

Поэтому постоянное непосредственное решение таких учебных и творческих задач, как правило, может выливаться в особую структурную и систематическую самостоятельную поисковую учебную деятельность, а само обучение в силу вышеуказанных причин может быть превращено в так называемое проблемно-развивающее (М. И. Махмутов), где деятельностьное начало ученика (вьетнамского студента) и педагога-вьетнамца напрямую соотносится с непосредственной направленностью этой творческой и педагогической деятельности на личность обучающегося, которая и должна каким-то особым образом развиваться и совершенствоваться в процессе осуществления ею этой творческой деятельности. В силу педагогических и методических условий и обстоятельств достигается, как указывается в нормативно-правовых документах по модернизации современного образования, новое качество педагогического образования, заключающееся в соответствии его творческих результатов новым учебным запросам индивида, формирование у школьников особого, адекватного общечеловеческим ценностям отношения к собственной личности и всему окружающему миру, осознанное проявление этого творческого отношения к деятельности, развитие особых индивидуальных педагогических интересов, социальной активности, что может быть особенно продуктивно в современных условиях личностно-деятельностного обучения.

Дж. Рубин [см. 10, с. 42] и Х. Штерн [см. 10, с. 43] являются одними из первых исследователей, которые переключили внимание от методов обучения и материалов к более личностно-ориентированным аспектам, утверждали, что успешно изучающие язык учащиеся используют различные стратегии обучения. Сам личностно-деятельностный подход учеными был ранее определен применительно к научной концепции и парадигме общего среднего образования, которая была выдвинута в качестве одного из специфических системно-образующих факторов непосредственной системной перестройки школьного образования, его особого реформирования. В этой связи такой личностно-деятельностный подход, как правило, может означать, что в центре обучения и воспитания находится активная, творческая личность, ее особые мотивы и специальные цели, учебные и творческие потребности, а условием ее обязательной самореализации в процессе обучения как творческой поликультурой личности является учебно-творческая деятельность, которая непосредственно формирует педагогический, методический и языковой опыт и обеспечивает последующий личностный рост в обучении, переобучении, повышении квалификации и дальнейшей трудовой деятельности.

В статье мы будем опираться на коммуникативно-когнитивный подход А. В. Щепилова [5], А. Н. Шамова [4], в котором основной целью является формирование коммуникативной компетенции, при этом особый акцент делается на когнитивном развитии студента и преподавателя иностранных языков и их интеллектуальных способностей.

При коммуникативном подходе коммуникативному компоненту в структуре профессиональной компетенции педагога будет уделяться особое внимание, его процентное содержание будет составлять 50 %, тогда как у личностного и деятельностного компонентов будет 30 % и 20 % соответственно.

В этой связи важно подчеркнуть, что формирование ключевых компетенций у обучающихся (вьетнамских студентов) и учителей иностранного языка, повышающих свою квалификацию на курсах и в кружках, является одной из самых важных учебных, практических и творческих задач, стоящих перед вузом в связи с модернизацией российского образования и воспитания в целях его усовершенствования и приближения к ученику как творческой, будущей поликультурной личности. В силу вышеуказанных обстоятельств весьма актуальным становится вопрос компетентностного подхода в современном образовании.

Теперь рассмотрим системно-структурную организацию коммуникативно-когнитивного подхода к обучению английскому языку вьетнамских студентов и учителей, проходящих повышение квалификации на курсах и в кружках. Об этом говорится в исследованиях ряда зарубежных ученых [8, с. 35], которые приводят результаты, подтверждающие аргумент Дж. Рубина. С помощью анкет, интервью и наблюдений стало возможным использовать целую систему стратегий обучения, и исследователи пытаются провести их классификацию в целях наиболее полного их раскрытия и описания. Так, Дж. М. Мали и А. Чамот [11, с. 12] определяют стратегии обучения как «особые мысли или манеры поведения, которые люди используют в целях облегчения понимания, узнавания или сохранения новой информации», и классифицируют эти стратегии по трем основным типам: метакогнитивные, когнитивные, а также социальные/аффективные. Они дополняют наши знания о коммуникативно-когнитивном подходе, основными принципами которого к обучению вьетнамскому языку являются принципы коммуникативной и когнитивной направленности.

В преподавании как вьетнамского, так и английского языков как иностранных основной учебный и методический упор, как правило, делается на специальные филологические знания вьетнамских студентов: латынь как мертвый язык, древнекитайский (вэнь-янь) как второй мертвый базовый язык, основы сравнительного языкознания, историю языка, родной вьетнамский и иностранный (английский) языки, родную, знакомую со школьной скамьи, и впервые изучаемую зарубежную литературу, то есть используются

особые элементы творческой филологизации самой системы обучения как первому, так и второму, а также любому последующему иностранному языку.

Современные исследователи компетентностного подхода к обучению и ученые в сфере педагогической науки, как правило, предлагают несколько специальных классификаций ключевых учебных и творческих компетенций. Согласно одной из них (автор и составитель А. В. Хуторской), ключевыми и наиболее важными образовательными компетенциями могут являться [3, с. 15], во-первых, ценностно-смысловая как оценочная; во-вторых, общекультурная как создающая творческий фон; в-третьих, учебно-познавательная как развивающая и обогащающая индивидуальную кросс-культурную личность ученика как будущего учителя и педагога; в-четвертых, информационная; в-пятых, особая коммуникативная; в-шестых, специальная социально-трудовая и, наконец, личностного совершенствования.

Приведенная научная классификация оказалась наиболее отвечающей требованиям компетентностного подхода, так как она была составлена на основе главных учебных и творческих целей общего образования, особого структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов учебной и творческой деятельности ученика. Исходя из этой классификации и опираясь на исследования А. Чамот, мы можем вслед за М. О'Мэлли, Д. Дансеро, Дж. Рубином и Р. Оксфордом представить наиболее целостную и исчерпывающую классификацию учебных и научных стратегий обучения иностранным языкам, куда будет непосредственно включено шесть основных педагогических и лингвистических категорий. Так, прямые (их еще называют «директивные»), как правило, состоят из таких важных стратегий, как стратегия памяти, когнитивные стратегии и особые стратегии компенсации (или компенсаторные); выделяется также непрямая (косвенная) стратегия, которая содержит мета-когнитивные, аффективные и социальные стратегии. Приведем примеры этих стратегий.

Прямые (директивные) стратегии в учебном процессе могут быть необходимы в тех случаях, когда у вьетнамских учащихся возникают такие проблемы, как необходимость выбора подходящих к конкретной речевой учебной ситуации слов и проблема понимания и декодирования незнакомых слов, агнонимов и агнодиктем при чтении текстов или общении на изучаемом иностранном языке. Обычно они могут позволить с первых занятий развивать у вьетнамцев особое чувство языка, умение догадываться о значении слова и угадывать его семантику по контексту, которое существенно может помочь решить практически все сложившиеся педагогические и методические проблемы. Мы расскажем о нескольких прямых (директивных) стратегиях, которые учителя могут применять для того, чтобы дети учили новые слова и выражения прямо на уроке. Итак, к первой группе прямых (директивных) стратегий – стратегий памяти – можно отнести стратегию «Графический органайзер».

Студентам следует расчертить лист формата А4 на четыре прямоугольника. Далее на пересечении линий необходимо написать слово-агноним или учебную агнонимичную фразу – агнодиктему, которые нужно запомнить в процессе обучения. Каждый такой учебный прямоугольник с агнонимами внутри надо подписать, начиная с левого верхнего, по часовой стрелке:

First of all – Description: Define the term using your own words. Give it your own definitions.

Then should follow – Characteristics where you need give at least 3 interesting characteristics of the term.

The next action is giving Synonyms: What is it like? Give similar words to it.

At last – Antonym: What is it not like? Give antonyms to it.

Поскольку эта стратегия позволяет учащимся использовать свой словарный запас в полном объеме, заполняя прямоугольники и дополняя их рисунками или схемами, при этом полностью обходясь его минимумом, то ее можно отнести и к стратегиям компен-

сации (компенсаторным). Кроме того, способ запоминания «Графический органайзер» может помочь вьетнамским студентам изучать новые слова с учетом предыдущего опыта и компенсаторной способности. Так, если своими собственными словами из активного и пассивного запаса учащегося необходимо дать определение новым лексическим единицам, привести различные речевые примеры из знакомых языковых ситуаций и особых зрительных образов, то любое слово может отпечататься в памяти вьетнамского студента надолго.

Следующий пример прямой (директивной) стратегии – когнитивная стратегия «Словари-граффити». Этот вид деятельности позволяет приобрести лексические навыки, рисуя картинки, «рассказывая» рисунком историю, записывая фразы и слова с помощью ассоциаций. Если слова, необходимые для запоминания, ассоциируются с предметами, можно предложить учащимся создать постеры этих слов. Для этого необходимо организовать работу в парах, каждой из них дается слово-цель. Если эта стратегия используется впервые, то лучше обсудить с классом, какие ассоциации вызывают эти слова, направить мысли обучающихся в нужное русло. Например, если целевое слово было *war*, то ассоциации, которые оно вызывает: *aggression, battle, conflict, destruction* и т. д. Учащиеся зарисовывают слова на листе, как граффити на стенах, точнее образы, которые возникают у них от этих единиц.

К прямой (директивной) стратегии можно также отнести и когнитивную стратегию «Догадки о значении слова». Это отличный способ введения новой лексики. С его помощью дети учатся догадываться о значении слова по контексту. Можно предложить учащимся определить в новом тексте 4–5 слов, значение которых важно для его понимания, и записать эти слова и то, что они означают.

Оформить это в тетради можно в виде таблицы 1.

Таблица 1

Оформление задания «Догадка о значении слова»

New words	Before reading	After reading

Во время чтения необходимо выражать мысли вслух, чтобы показать, как контекст придает смысл новому слову. После чтения всего текста нужно проанализировать догадки учащихся и то, что на самом деле означает каждое слово.

Рассмотрим не прямые (косвенные) категории стратегии, которые включают метакогнитивные, аффективные и социальные стратегии. Часто на уроках, во время работы над диалогической речью учитель сталкивается с проблемой: учащиеся боятся общаться на иностранном языке, так как им не хватает слов. Необходимо помочь им справиться с этой ситуацией, познакомив с таблицей приставок. Здесь мы будем использовать аффективную стратегию под названием «Базовые, или ключевые приставки». Необходимо записать таблицу с основными приставками в тетради или повесить ее на стене в классе. В этой связи очень важно обратить творческое внимание обучающихся на то, как приставки помогают изменить значение знакомых слов.

Приведем пример следующего вида не прямой (косвенной) категории стратегий – метакогнитивной стратегии «Облако слов/тегов». Согласно названию, облако тегов – это коллекция ключевых слов или сведений, выбранных из отрывка или главы, который или которую обучающиеся собираются прочитать. Эта стратегия дает им возможность связать новые слова или сведения с главной идеей текста для чтения, пересказывать его основное содержание.

И, наконец, рассмотрим последний вид не прямых (косвенных) стратегий – социальных – на примере стратегии «Интервью у слова, фразы, словосочетания». Социальные

стратегии позволяют превратить работу над лексикой в игру. С ее помощью учащиеся повторяют и обобщают знания, полученные при изучении темы. Для ее проведения необходимо выбрать ключевые слова, важные для понимания темы, затем следует разделить класс на группы по 2–4 человека и дать каждой слово и список вопросов для интервью. Другие команды не должны знать, какое слово у соперников. После этого ученикам предлагается «стать» словом, фразой или словосочетанием и написать ответы на вопросы. Не раскрывая слова, учитель или учащийся выступает в роли интервьюера и задает вопросы, а члены команды читают свои письменные ответы. После интервью класс угадывает слово.

Один пункт относительно стратегий обучения следует отметить особо: они «не могут являться особой прерогативой всех высокособственных и особо одаренных людей, но, как правило, могут быть изучены обычными людьми, которые ранее ничем и ни в какой области не обнаружили своих собственных творческих дарований» [11, с. 2]. Аргумент в пользу того, что стратегии обучения доступны и им можно научить, также помогает разрушить миф о том, что некоторые учащиеся имеют склонность к языкам, и, таким образом, с их помощью можно достичь высокого уровня владения языком без особых усилий. Это предвзятое мнение может мотивировать неуспевающих настолько, что они бросят обучение, вследствие чего учителя могут оказаться не у дел, как не играющие никакой существенной роли в языковой школе.

После проведения опытно-экспериментальной проверки результатов исследования процесса овладения лексикой второго языка Р. Оксфорд и Р. К. Скарцелла [12, с. 235] предложили новый научно обоснованный подход к обучению лексике второго языка. По сравнению с традиционными подходами, в которых преподаватели возлагают ответственность за овладение словарным запасом на самих студентов без обучения их способам или стратегиям обучения, с помощью которых они могли бы улучшить свои лексические знания самостоятельно, этот новый подход, базирующийся на научных исследованиях, делает акцент на стратегии обучения лексике в дополнение к анализу потребностей, персонализации и разнообразным видам деятельности в сфере обучения лексике. Сюда можно отнести три стратегии: 1) группировку слов; 2) систему слов; 3) кроссворд.

По первой стратегии можно предоставить классу список слов изучаемой темы. Учащиеся должны сгруппировать их по различным категориям (часть речи, характер человека, одежда, школа). Можно усложнить игру: пусть ученики самостоятельно составят списки слов, а одноклассники должны догадаться, по какому принципу осуществлен отбор. Кроме того, А. Хант и Д. Беглар [7] также предлагают систематическую основу развития лексики путем включения различных видов и приемов: попутного (случайного, инцидентного) обучения, целенаправленного (эксплицитного, внешнего) обучения и стратегии развития самостоятельного обучения.

Общепринятой считается точка зрения, что мы склонны учить других таким же образом, как обучали нас. Здесь следует остановиться на стратегии системы слов, которая позволяет традиционную проверку лексики превратить в деятельность по изучению новых слов. Для этого необходимо предложить учащимся понять новое слово, например, *prediction*. На листе формата А4 они должны записать его определение, основанное на их собственном понимании (правый верхний угол): *foretelling* или *look forward*; его антоним (левый верхний угол): *look backward*; смешное или глупое предложение, используя свое определение слова (левый нижний угол); создать набросок, который поможет визуализировать определение (правый нижний угол).

На основании исследования Ц. Б. Циммермана [13, с. 17] мы можем предположить, что большинство студентов, изучающих второй язык, традиционно учат методам, которые недостаточно внимания уделяют лексической стороне языка, и, таким образом, утверждение, что большинство учителей также будут продолжать пренебрежительно от-

носиться к словарному запасу, представляется вполне разумным и обоснованным Дж. Коуди [9, с. 277].

Чтобы преодолеть эти затруднения, необходимо использовать стратегию «Кроссворд». Кроссворды можно назвать великолепным средством для расширения активного и пассивного словарного запаса вьетнамских студентов.

Очень важно отметить, что эту стратегию педагогам можно использовать на самом первом уроке изучения новой темы или в качестве разогрева ('warming-up'). Вьетнамские студенты вспоминают слова, которыми необходимо будет пользоваться на следующих развивающих и закрепляющих, контрольных и проверочных уроках.

Кроме того, учебный методический и педагогический кроссворд может быть представлен как отличный способ повторения и закрепления ранее изученного и пройденного материала перед проверочной работой, тестированием, самостоятельной и контрольной работой. Можно предложить вьетнамским студентам составить свой собственный кроссворд по всем новым словам недавно введенной, только что пройденной или ранее изученной темы. Учащиеся повторят их правописание, вспомнят значения ранее изученных агнонимов и агнодиктем. Очень слабым и отстающим ученикам можно приложить к их тренировочному кроссворду особый тематический список слов, который поможет им выбрать подходящие по смыслу значения.

Все вышеуказанные стратегии позволяют сделать вывод о том, что когнитивная направленность позволяет сделать процесс обучения лексике английского языка более эффективным, так как использует имеющиеся в распоряжении обучаемого обширные ресурсы: лингвистический опыт и металингвистическое сознание, имеющиеся знания о лексике и лексических процессах. При применении принципа когнитивной направленности сокращается так называемая «автоматизация речевых навыков». В подтверждение этого приведем пример еще одной когнитивной стратегии, которая называется «Слова, которые используются вместе». Следует обратить внимание учащихся на слова, которые всегда используются вместе. Это можно сделать несколькими способами:

Представьте два списка слов, необходимо соединить слова из каждой группы попарно.

Продемонстрируйте словосочетания из глагола и существительного, например, make + friends, do + your homework.

Создайте сложные существительные: snow + boarding, wind + surfing, mountain + biking.

Соедините глагол или прилагательное с предлогом: listen + to, look + at, agree + with, good + at, interested + in.

Лексическая структура любого языка обширна для запоминания. Учителю можно рекомендовать акцентировать внимание учащихся на способах запоминания новых слов и понимания прочитанного. Задача педагога – помогать студентам развивать чувство языка, умение замечать фразы и слова, которые помогут им для общения или описания ситуаций, связанных непосредственно с ними. Хотелось бы надеяться, что развитие у обучающихся этих способностей будет выходить за пределы деятельности на уроке иностранного языка. Все вышеперечисленные стратегии на практике мы реализовывали одновременно с применением информационно-коммуникационных технологий, которые позволили нам значительно повысить эффективность процесса обучения иностранному языку. Поскольку обучение второму языку на базе первого сопряжено с таким явлением, как интерференция, когда родной язык частично вытесняет изучаемый в процессе его употребления, то, на наш взгляд, единственным наиболее эффективным способом ее преодоления будет путь непрерывного сравнения двух языков в ходе их совместного изучения, чтобы в памяти учащихся на уровне подсознания, формирующихся умений и навыков «запечатлелась» разница между ними; именно поэтому из всех методов для исследо-

вания будет взят метод сравнительно-лингвистического анализа, так как он наиболее приемлем для обучения семантике лексических единиц английского языка на базе родного языка при формировании у вьетнамских студентов лексической англоязычной компетенции, а также позволит определить на всех этапах соотношение личностного, деятельностного, коммуникативного элементов в профессиональной компетенции учителя иностранных языков.

Отбор и организация содержания обучения во время практики осуществлялись нами с учетом цели, задач обучения, потребностей студентов, рабочей программы и уровня владения ими языком. К примеру, при отборе и организации содержания обучения и проведения первого занятия в группе № 304 по предмету «Практика устной и письменной речи» во главу угла ставился набор педагогических и методических целей:

1. Практическая цель: развитие особых умений у вьетнамских студентов по использованию в процессе коммуникации монологической и диалогической речи; совершенствование умений чтения, фонематического слуха в процессе декодирования агнонимов и агнодиктем. Здесь, как правило, реализуется деятельностный компонент в его прямой связи с коммуникативным элементом профессиональной компетенции будущего учителя иностранных языков. В процентном соотношении это будет выглядеть так: 40 % приходится на деятельностный, волевой компонент, 40 % – на коммуникативный и 20 % – личностный.

2. Образовательная цель: расширение кругозора учащихся за счет информации по культуре страны изучаемого языка. Реализация этой цели меняет соотношение трех ведущих компонентов структуры профессиональной компетенции будущего учителя иностранных языков: 50 % будет уделяться развитию личности, 30 % – деятельностному аспекту и 20 % – коммуникации.

3. Воспитательная цель: воспитание толерантного отношения к англоязычному народу и самой стране изучаемого языка; формирование такой важной потребности, как необходимость регулярно пользоваться изучаемым языком как особым средством общения и способом получения новой коммуникативной информации. Здесь соотношение трех компонентов будет выглядеть так: 60 % займет личностный компонент, 30 % – коммуникации и 10 % – деятельностный.

4. Развивающая цель: развитие как языковых и интеллектуальных, так и особых когнитивных, познавательных способностей, очень важных ценностных ориентаций, готовности участвовать в непосредственном диалоге культур, логического мышления, памяти, внимания. Реализация данной цели даст нам следующее соотношение: 35 % – личностный компонент, 35 % – коммуникативный и 30 % – деятельностный.

Резюме. Итак, подводя итоги, следует отметить, что такие важные дидактические понятия, как концепция обучения и стратегия обучения, тесно взаимосвязаны между собой и находятся в корреляционных отношениях, поскольку одно из них связано с теорией преподавания иностранного языка, а второе – с практикой. Кроме того, стратегия обучения как термин широко применяется в западной методической науке, где почти полностью вытесняет другие методические категории, такие как подход, концепция, парадигма. В российской традиции понятие «подход» существует, но иногда оно совпадает с термином «метод обучения» в своем значении. Понятие метода обучения может быть уже, чем подход, и существовать в его рамках. Для разработки новой технологии обучения необходимо учитывать психологические особенности памяти человека, а также общедидактические и общеметодические принципы обучения, равно как и основные положения, разработанные в методической науке того или иного социума (в нашем случае, это методические принципы, разработанные и применяемые при обучении иностранным языкам во Вьетнаме). Наконец, в целях создания эффективной стратегии обучения необходимо из уже имеющихся методов, путем их анализа и сопоставления, вывести новый способ преподавания.

давания, который будет отвечать требованиям гипотезы, способствовать достижению поставленных в ходе исследования целей обучения, решать насущные дидактические задачи и удовлетворять моральным и эстетическим потребностям учащихся, повышая эффективность обучения. Эффективность стратегий обучения позволила раскрыть соотношение личностного, деятельностного и коммуникативного компонентов в профессиональной компетенции языковой личности учителя иностранных языков в процессе ее становления и развития. Последнее заключалось в реализации поставленных целей и задач обучения на практике, в процессе подготовки и проведения занятий по иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школа будущего. – М. : Работник просвещения, 1922. – 152 с.
2. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М. : Просвещение, 1991 – 187 с.
3. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении : научно-методическое пособие. – М. : Эйдос ; Изд-во Института образования человека, 2012. – 63 с.
4. Шамов А. Н. Технологии обучения лексической стороне иноязычной речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2016. – 230 с.
5. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 03.32.00 Иностранный язык. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
6. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : Модек, 1995. – 415 с.
7. Beglar D., Hant A. Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. – URL : <https://ru.scribd.com/document/232968051/Hunt-and-Beglar>.
8. Bialystok E. Second language Learning and Teaching in Classroom Settings: The Learning Study, Year One. – Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1977. – P. 17–57.
9. Coady J. L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In J. Coady 1997b // Coady and T. Huckin, eds. Second Language Vocabulary Acquisition. – Cambridge : Cambridge University Press. – P. 273–290.
10. Harmer J. How To Teach Vocabulary, a survey of taiwanese efl senior high school teachers. – Essex : University of Essex, 2005. – 89 p.
11. O'Malley J. M., Chamot A.U. Learning Strategies in second Language Acquisition. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 270 p.
12. Oxford R., Scarcella R. C. Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction // System, 1990. – Vol. 22(2). – P. 231–243.
13. Zimmerman C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction // J. Coady And T. Huckin, eds. Second Language Vocabulary Acquisition. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – P. 5–19.

Статья поступила в редакцию 21.03.2019

REFERENCES

1. D'yui Dzh., D'yui E. Shkola budushchego. – M. : Rabotnik prosveshcheniya, 1922. – 152 s.
2. Rogova G. V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole. – M. : Prosveshchenie, 1991 – 187 s.
3. Hutorской A. V. Sistemno-deyatelnostnyj podhod v obuchenii : nauchno-metodicheskoe posobie. – M. : Ejdos ; Izd-vo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2012. – 63 s.
4. Shamov A. N. Tekhnologii obucheniya leksicheskoy storone inoyazychnoj rechi : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – M., 2016. – 230 s.
5. Shchepilova A. V. Teoriya i metodika obucheniya francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu : uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihhsya po special'nosti 03.32.00 Inostrannyj yazyk. – M. : VLADOS, 2005. – 245 s.
6. El'konin D. B. Psichicheskoe razvitie v detskih vozrastah. – M. : Institut prakticheskoy psihologii ; Voronezh : Modek, 1995. – 415 s.
7. Beglar D., Hant A. Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. – URL : <https://ru.scribd.com/document/232968051/Hunt-and-Beglar>.
8. Bialystok E. Second language Learning and Teaching in Classroom Settings: The Learning Study, Year One. – Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 1977. – P. 17–57.

9. *Coady J.* L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In J. Coady 1997b // Coady and T. Huckin, eds. *Second Language Vocabulary Acquisition*. – Cambridge : Cambridge University Press. – P. 273–290.
10. *Harmer J.* *How To Teach Vocabulary, a survey of taiwanese efl senior high school teachers*. – Essex : University of Essex, 2005. – 89 p.
11. *O'Malley J. M., Chamot A.U.* *Learning Strategies in second Language Acquisition*. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 270 p.
12. *Oxford R., Scarcella R. C.* *Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction // System*, 1990. – Vol. 22(2). – P. 231–243.
13. *Zimmerman C. B.* *Historical trends in second language vocabulary instruction // J. Coady And T. Huckin, eds. Second Language Vocabulary Acquisition*. – Cambridge : Cambridge University Press, 1997. – P. 5–19.

The article was contributed on March 21, 2019

Сведения об авторе

Ершов Денис Иванович – соискатель кафедры психологии, педагогики и специального образования Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Россия; e-mail: ersh0walud@yandex.ru

Author information

Ershov, Denis Ivanovich – Applicant, Department of Psychology, Pedagogics and Special Education, P. Semenov-Tyan-Shansky Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk, Russia; e-mail: ersh0walud@yandex.ru

Л. Р. Иванова^{1,2}

**НАЦИОНАЛЬНАЯ СРЕДА РЕГИОНА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
(НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА МУСТАЯ КАРИМА)**

¹*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

²*Башкирский государственный аграрный университет,
г. Уфа, Россия*

Аннотация. Формирование патриотизма было и остается одним из центральных направлений воспитания обучающихся. Оно является частью целостной педагогической системы школы. В процессе патриотического воспитания должен формироваться индивид, готовый совершать поступки, основанные на стойких идейных и нравственно-патриотических позициях.

Одна из важнейших задач воспитания – это формирование конкретных моральных качеств учащихся в рамках конкретной национальной общности. Национальная среда, ее компоненты служат объективной основой для воспитания патриотических качеств. В статье рассматриваются взгляды народного поэта Башкортостана М. Карима на патриотическое воспитание.

Ключевые слова: *регион, национальная среда, формирование, нравственные качества, патриотизм, Мустай Карим.*

L. R. Ivanova^{1,2}

**ETHNIC ENVIRONMENT IN THE FORMATION
OF MORAL AND PATRIOTIC QUALITIES AT PUPILS
(ON THE EXAMPLE OF MUSTAI KARIM WORKS)**

¹*I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia*

²*Bashkir State Agrarian University, Ufa, Russia*

Abstract. The formation of patriotic feelings at pupils has always been essential in educational process. It composes the integral pedagogical system of school. The development of patriotism at pupils is to contribute the formation of an individual who is able and willing to act, basing on firm ideological and moral-patriotic positions. One of the most important and effective means of education is the formation of specific moral qualities at pupils within a specific ethnic community. The ethnic environment and its components serve as an objective basis for the development of moral and patriotic qualities of schoolchildren. The article considers the philosophy of patriotic education developed by the national poet of Bashkortostan M. Karim.

Keywords: *region, ethnic environment, formation, moral qualities, patriotism, Mustai Karim.*

Актуальность исследуемой проблемы. В Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 год» подчеркивается важность воспитания у граждан чувства гордости за исторические и современные достижения страны, уважения к культуре, традициям и истории населяющих Россию народов, улучшения межэтнических и межконфессиональных отношений, воспитания граждан в духе уважения к Конституции Российской Федерации, законности, нормам соци-

альной жизни, содействия созданию условий для реализации конституционных прав человека, его обязанностей, гражданского и воинского долга и др. [16]. Патриотическое воспитание составляет часть нравственного воспитания, оно направлено на формирование патриотических чувств, сознания и поведения обучающихся. Важным средством решения этой задачи выступает содержание учебных предметов федерального компонента, а также предметов регионального компонента – «История и культура Башкортостана», «Башкирский язык», факультативов «Башкирская народная педагогика», «Духовно-нравственная культура» и пр.

Анализ деятельности школ Башкортостана показывает, что учителя в своей работе большое внимание уделяют обучению родному языку, приобщению школьников к национальной истории и культуре, боевым и трудовым традициям народа. Вместе с тем, как показали наши исследования, литературные труды выдающегося башкирского поэта М. Карима не всегда эффективно используются в патриотическом воспитании. Цель статьи – выявление воспитательного потенциала творчества М. Карима в патриотическом воспитании обучающихся.

Материал и методика исследований. Основными методами исследования явились изучение и анализ художественных произведений народного поэта Башкортостана М. Карима, документов об образовании, патриотическом воспитании, научных работ по патриотическому, духовно-нравственному воспитанию учащейся молодежи.

Результаты исследований и их обсуждение. В литературе понятие «регион» определяется как часть страны, представляющая собой целостную социально-экономическую систему, обладающая общностью экономической, политической и духовной жизни, общим историческим прошлым, культурным и социальным своеобразием. Башкортостан в числе 85 субъектов Российской Федерации является одним из ее самых больших по площади территориальных образований, регионом, в котором проживают представители более 130 национальностей. Многонациональная среда имеет определенную структуру. В качестве компонентов такой среды «...выступают: 1) доминирующие ... ценности, идеалы, потребности, определяющие характер взаимодействия в ней; 2) набор природных и вещественных компонентов...; 3) пространственно-предметная зона среды» [8, с. 34].

Многонациональная среда Республики Башкортостан является своеобразным совокупным условием воспитания патриотизма у обучающихся. В ней происходят взаимовлияние, взаимообогащение национальных культур народов, проживающих на территории республики. Национальные особенности каждого этноса подвергаются изменению в ходе исторического развития, отражаясь специфическим образом на характере процесса социализации личности. Понятия «национальный фактор», «национальные особенности», «национальные процессы», «национальное» находятся в постоянном развитии, обогащаясь инонациональным, интернациональным, общечеловеческим содержанием.

Компонентами понятия «национальное» выступают определяемые общей исторической судьбой материальная и духовная культура, социальный опыт, традиции, особенности языка, образы, этикет, специфика семейно-бытовых отношений, географические и климатические условия, своеобразие мировосприятия. Национальная среда, организованная на гуманистических принципах, служит объективной основой для формирования патриотических качеств [12].

Каждая личность рождается и воспитывается в конкретной национальной и семейной среде. В годы учебы в школе и вузе, в ходе профессиональной трудовой деятельности люди приобщаются к культуре, традициям других народов, расширяют свой кругозор, у них формируются толерантность, трудолюбие, ответственность, коллективизм, товарищество, честь, достоинство, чувство долга и другие нравственные качества. «Можно желать братства и единения русских, французов, англичан, немцев и всех народов земли, но нельзя желать, чтобы с лица земли исчезли выражения национальных духовных типов

и культур... Культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т. е. национальная, индивидуально-народная и лишь в таком своем качестве восходящая до общности» [1, с. 23].

В образовательных учреждениях Башкортостана осуществляется целенаправленное нравственное и патриотическое воспитание обучающихся. Средствами такого воспитания выступают культура, традиции, социально ценная деятельность; особое место в нем занимает национальная художественная литература [2], [3], в том числе произведения М. Карима.

Выдающийся башкирский поэт Мустай Карим (1919–2005) – явление мировой культуры, оставившее после себя большое творческое наследие. Тщательному изучению этого наследия посвящены труды И. И. Валева [2], [3], [4], [5], [6]. Стихи, проза, пьесы М. Карима [8], [9], [10], [11], [12], [13] изданы многотысячными тиражами, читаемы, востребованы людьми разных возрастов, переведены на многие языки мира [3].

В своих произведениях и выступлениях в СМИ поэт много внимания уделял вопросам патриотического воспитания детей и молодежи. Он был убежден, что принципы историзма, народности должны пронизывать все содержание работы школы в силу того, что это связано с языком, культурой, боевыми и трудовыми традициями народов [7].

Этнокультурная деятельность школы, по мнению М. Карима, укрепляет связи между поколениями, воспитывает любовь к родному краю, стране; развивает чувство ответственности за свои дела и поступки, дисциплинированность, трудолюбие, межнациональную толерантность и др. В воспитании патриотических качеств неоценимую помощь оказывают народные сказки, песни, былины, пословицы, поговорки, природа, памятники старины, и их нужно использовать с учетом возраста обучающихся [12].

По мнению М. Карима, национальное своеобразие школы определяется ментальностью народа, его культурой, изучаемым родным языком. Национальная школа воспитывает людей, в которых нуждаются нация, государство и общество. При этом важны три стороны воспитания: государственная, социальная и личная. Национальная школа – это школа добра и благоволения человеку, воспитания защитника Отечества. К. Д. Ушинский писал: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к Отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [18, с. 78].

Формирование у обучающихся патриотических качеств – длительный процесс. Патриотизм, по словам М. Карима, зарождается и формируется в личности как чувство, связанное с родным домом, селом, краем, в более зрелые годы оно социализируется, высвобождается и конкретизируется, особенно в процессе осуществления общественно-полезной деятельности [9], [12].

Патриотизм неразрывно связан с высшим уровнем развития личности. На таком уровне индивид идентифицирует себя с Родиной, Отечеством. Важным средством воспитания выступает положительный пример, в частности, для башкирского народа это личность С. Юлаева. Салават в понимании М. Карима – народный герой восставших башкир, ближайший сподвижник Е. Пугачева. Отвечая на вопросы корреспондента газеты «Вечерняя Уфа»: «Какое самое любимое Ваше произведение? Какой из ваших героев особенно Вам близок?», – М. Карим сказал: «Салават. Самый любимый мой герой – Салават... Он – первый башкир по значимости, нет другого башкира, ему равнозначного. Он в двадцать два года завершил все свои дела, а память народа хранит его образ уже двести лет... дважды потерял Родину, дважды потерял любовь, он как бы исчерпал свои надежды и по своей воле, звеня кандалами, пошел в море... Вождь, поэт, военачальник – он разделил не только радость восхождения, духовного восхождения народа (ведь повстанцы не только оружие поднимали – они себя поднимали), он был и в падении, поражении вместе с народом. Вот моя концепция героя, поэтому Салават мне дорог» [13].

Актуальным для воспитания подрастающего поколения является вывод поэта о том, что герой по своей значимости был явлением не только чисто башкирским, но и общероссийским [12, с. 454]: «Салават объединил вокруг себя представителей других народов – татар, русских, чувашей, марийцев, мордвы... Надо отметить, многочисленные башкирские бунты, особенно в XVIII столетии, были вызваны вольнолюбивыми устремлениями народа, не желавшего попасть в грозящее рабство. Ибо у людей, превращенных в рабов, и униженный дух становится рабским. Он уже редко когда поднимет голову. Отстаивать свободу надобно, покуда она у тебя есть. Так, пожалуй, и мыслили те восставшие» [12, с. 445].

Технология формирования у обучающихся патриотизма связана с освоением научных знаний, включением их в различные виды социально ценной деятельности: учебно-познавательный, гражданско-патриотический, нравственно-практический, общественный, трудовой, культурно-массовый, спортивно-оздоровительный и др. «Само же формирование нравственных отношений и моральных качеств осуществляется как воспитание личностных качеств гражданина, работника, семьянина. Иначе говоря, хорошо организованное воспитание должно подготовить человека к трем главным ролям в жизни – гражданина, работника, семьянина» [14], [15].

Патриотическое воспитание формирует такие качества растущего человека, гражданина Отчества, как гражданственность, национальная гордость и достоинство, мужество и храбрость, социальная активность, ответственность. Именно эти черты личности проявляли башкиры, потомки С. Юлаева, на фронтах Великой Отечественной войны; 278 из них за храбрость и мужество в бою были удостоены звания Героя Советского Союза, а М. Г. Гареев стал дважды Героем.

Содержание и методика организации работы, общественно значимой деятельности должны вызывать у подростков положительные эмоциональные переживания, способствовать формированию осознания своих обязанностей, гражданского долга, патриотизма, дисциплины, эстетических и других личностных качеств, которые присущи гражданину, работнику, семьенину [8], [13].

Патриотизм формируется в единстве духовности, гражданственности и социальной активности личности, которая осознает свою неразделенность, неразрывность с Отечеством, реализует свои способности и возможности в учебе и труде в интересах развития общества и укрепления государства.

М. Карим был убежден, что реальная консолидация населения России на основе патриотической идеи продиктована необходимостью решения насущных проблем, преодоления многих трудностей, которые препятствуют созданию нормальных, цивилизованных основ жизни. В понимании поэта патриотизм – одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей. Будучи важнейшим духовным достижением личности, он характеризует высший уровень ее развития и проявляется в ее активной деятельностной самореализации на благо Отечества. Патриотизм, по М. Кариму, представляет собой своего рода фундамент общественного и государственного здания, идеологическую опору его жизнеспособности, одно из условий эффективного функционирования всей системы социальных и государственных институтов [4].

Вместе с тем поэт признается, что ему дает силы ощущение того, что он стоит на своих ногах на своей родной земле. Это ощущение родной земли он переносит в очень интересную плоскость, рассуждая: «Для западного писателя жить в Америке или Швейцарии не имеет значения. Другая психология. Там люди раньше оторвались от земли. Я не могу оторваться от поля. Отсюда моя привязанность к истокам. Каждый день я должен видеть небо своей родины, ощущать запах своей земли... я менее подвержен духовному истреблению на моей родине. Раньше я чувствовал это подспудно, а сейчас говорю осознанно» [12].

Осознанно и от души слагает поэт и другие строки о своей родной земле, полные любви и признательности:

Мой край, возлюбленный навеки!
За то, что часто я в пути,
Как ветер, мчусь, теку, как реки, –
Не осуди меня, прости [10, с. 117].

Я постиг основу
Любви к земле...
Я сердце ей отдам [10, с. 28].

Родину нужно любить и в непогоду и принять ее нужно такой, как она есть:

По мне была и горькая вода
Твоя, и черствая краюшка хлеба,
Твое терпенье, и твоя беда,
И черным дымом устланное небо [9, с. 81].

М. Карим часто упоминает, что башкирский народ во все времена воспитывал человека-патриота, способного защищать свою Родину. «Не последнее место занимало в жизни народа воинское ремесло, – пишет он, – оно было порождено необходимостью защиты своей земли, своей свободы, а также тем, что Башкирия долгое время была бастионом Российского государства на его восточных рубежах. Воинская сноровка, бесстрашие в бою стали теми качествами мужчины, что определяли его человеческое достоинство. Каждый юноша носил в своем сердце оседланного и взнузданного скакуна, и по первому зову он готов был встать в стремя. Воинская доблесть, гордость и непокорность – эти высокие черты характера, приобретенные и выстраданные в сражениях и походах, также завещаны нам предками» [11, с. 37]. Башкирский поэт точно подметил патриотические ценности своего этноса, его героизм, способность к самопожертвованию ради свободы:

Народ мой не был рабски покорен,
Пусть был он нищ – не нищенствовал он,
Носил он саблю только потому,
Что не хотел надеть суму [11, с. 199].

М. Карим отмечал, что черпал силу для своего творчества в патриотических делах и творениях башкир: «Сменяя друг друга, шли времена и поколения – то героические, то заурядные. Худшие времена и робкие поколения создавали возвышенные легенды и героические поэмы о прекрасном, но невозвратно минувшем, о недостижимой силе и отваге предков. Эти творения – и песни, и легенды, и поэмы – дошли до нас как драгоценные дары потомкам. Я люблю их и восхищаюсь ими, как всякий преданный и благодарный отцу сын. Я черпаю из этого родника вдохновение, живительные силы для своего скромного творчества» [9, с. 337].

Он признавался, что в своих поэмах «Декабрьская песня», «Ульмесбай» («Бесмертный») и в ряде стихотворений пытался рассказывать об истоках патриотического духа советского народа в годы Великой Отечественной войны. М. Карим также не приемлет огульного охаивания истории той страшной войны. К «неверующим» обращены следующие его строки:

Эй, вы! Кого судить беретесь строго!
Крича «ура!», он не свершал подлога,
Он в жизни никого не обманул.
А вы теперь, когда прошла тревога,
Вдруг завопили храбро: «Караул!» [11, с. 94].

М. Карим твердо верил, что на патриотические поступки наши люди были способны потому, что внутренне были свободны, так как для них было унижительно «чувствовать себя оружием, рабом, даже родиной, ибо это оскорбительно для самой родины. А главное – у рабов не бывает родины» [10, с. 192]. Он дает достойный отпор тем, кто убеждает современную молодежь в том, что советские люди не были готовы к войне ни морально, ни материально: «...Предстоящие схватки с врагом для юношей моего поколения были не только манящей романтикой, где одни блистательные победы. Мы готовились сражаться и были готовы, если это необходимо, отдать жизнь за Отчизну. Мы хорошо понимали, что в сражениях бойцы падают не по выбору. Потом озеро Хасан, финская зима научили людей о серьезных вещах думать серьезно. Нас войной не пугали, я думаю, это было хорошо. Мы убеждались в ее фатальной неизбежности» [9, с. 29].

Он уверенно заявляет о том, что молодежь Советского Союза была готова к войне морально: «Мы к войне были готовы нравственно, готовы были жертвовать собой, умереть за Родину. Это был величайший итог воспитания советской молодежи» [10, с. 456].

М. Карим убедительно пишет, что узкоутилитарный и прагматический подход в патриотическом воспитании молодежи совершенно неприемлем: он неизбежно приводит патриотизм к разрушению, утрате его смысловых признаков и преобразует патриотически-коллективистские тенденции развития личности в противоположные – индивидуалистско-эгоистические.

Любовь к Родине присуща каждому взрослому человеку, который любит ее не потому, что она великая, высокая, богатая, а потому, что это свое, неотъемлемое, самое высокое, дорогое, родное.

«Вечны нравственные ценности, – рассуждает башкирский поэт. – Они не нами придуманы. Это честь, совесть, верность, привязанность и любовь к Родине, ощущение родной земли. Личность не полна, если отсутствует одно из этих качеств. Но самая большая честность человека – его внутренняя свобода. На нее никто не может посягать, пусть я не всегда могу жить, как думаю, но внутренняя свобода помогает выжить. Критерий внутренней свободы – правдивость. Внутренняя свобода осознается человеком цивилизованным. Индивидуум обладает ею независимо от образования. Знал малограмотных людей в деревне, носящих свободу в себе» [12, с. 582].

Патриотические и гражданские качества определяются старшим поколением. Мужество, героизм, благородство, честность, совесть, верность нравственным принципам, умение бороться за правду отражают состояние любящего Родину патриота. Эти нравственные качества связывают разные поколения, противостоят равнодушию, демагогии, безответственности со стороны отдельных людей.

По мнению М. Карима, потребность в патриотических действиях – это внутренне осознанное стремление человека к служению своему Отечеству, народу. Личности с развитым чувством патриотизма присуща соответствующая моральная деятельность во имя Родины.

Любовь к Отечеству начинается с любви к местам, где человек родился и вырос. Одним из ведущих принципов этнопедагогической культуры любого народа является воспитание словом. Оно во все времена, при непрерываемом авторитете старших, адресованное ими молодому человеку, находило живой отклик в его душе.

Сегодня многие критикуют словесное воспитание, но оно всегда было важным средством народной педагогики. Издревле слово наставников сочеталось с одобрением, требованием, советом, стимулированием участия в общественно-полезном труде. И итоги такого воспитания были результативными. Воздействие на душу ребенка проникновенным словом педагога, поэзией, рассказом о народных героях не может остаться без следа. Башкирские легенды, предания, сказки передавались из поколения в поколение посредством слова, развивались, обретали множество новых тем, мотивов, идей и сюжетов. Они проникнуты поэтическим и детским восприятием мира и его явлений. Поэт подчеркивал,

что в педагогике башкир словесное воспитание с использованием памятников устного народного творчества, художественных произведений поэтов и писателей имеет огромное значение: «С давних времен башкирский народ воспитывал детей на примере положительных героев, передавая посредством слова их благородные поступки и деяния из поколения в поколение» [2].

Сущность передачи народной педагогической культуры потомкам состоит в том, что нравственность старшего поколения возрождается в детях через воспринятые ими образцы героического, ответственного поведения. Постигание нравственных ценностей происходит в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого [17]. Высший принцип педагогической культуры этноса – в правде. Но правда, кроме честности, требует большого мужества и воли, способности совершать высоконравственные поступки, которые проповедовал народ. И пусть «бичи человечества – пошлость, одиночество и тягость жизни – минуют молодую душу творящего» [13]. Огромный жизненный опыт поэта позволял ему утверждать: «Наша мораль – это сгусток высоких общечеловеческих нравственных принципов» [9, с. 173]. Именно на этих принципах основывается все творчество самого М. Карима.

Резюме. Современное общество нуждается в воспитании личности, которая должна иметь высокий уровень нравственного и культурного развития, обладать качествами патриота, гражданина, труженика Отечества. Эта задача может быть решена путем умелого, целенаправленного использования воспитательного потенциала предметов национально-регионального компонента образования. Изучение творческого наследия М. Карима показывает, что его художественные произведения содержат большой воспитательный потенциал, позволяют приобщить обучающихся к башкирской национальной культуре, формировать нравственные и патриотические качества человека и гражданина.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдулатипов Р. Г.* Человек. Нация. Общество. – М. : Политиздат, 1991. – 308 с.
2. *Валеев И. И.* Башкирская этнопедагогическая культура и Мустай Карим. – Уфа : Изд-во БГАУ, 2002. – 41 с.
3. *Валеев И. И.* Мустай Карим и его эпоха. – Уфа : Башкирская энциклопедия, 2019. – 300 с.
4. *Валеев И. И.* Мустай Карим – явление мировой культуры : в 2 т. Т. 1. – Уфа : Гилем, 2007. – 480 с.
5. *Валеев И. И.* Мустай Карим – явление мировой культуры. : в 2 т. Т. 2. – Уфа : Гилем, 2007. – 528 с.
6. *Валеев И. И.* Педагогические миниатюры Мустая Карима. – Уфа : Гилем, 2009. – 236 с.
7. *Иванова Л. Р.* Нравственные ценности как важнейшие духовные достижения личности (на примере творчества Мустая Карима) // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – № 2(78), т. 2. – С. 22–24.
8. *Карим М.* Возвращение. – Уфа : Изд-во «Башкортостан», 1994. – 191 с.
9. *Карим М.* Притча о трех братьях. – М. : Современник, 1988. – 366 с.
10. *Карим М.* Собрание сочинений : в 3 т. Т. 1 : Стихотворения, поэмы, сказки, трагедии. – М. : Худ. лит-ра, 1983. – 558 с.
11. *Карим М.* Собрание сочинений : в 3 т. Т. 3 : Долгое-долгое детство : повесть; притча о трех братьях; статьи, воспоминания, беседы. – М. : Худ. лит-ра, 1983. – 480 с.
12. *Карим М.* Сочинения : в 5 т. Т. 5 : Воспоминания, статьи, беседы. – Уфа : Китап, 1999. – 592 с.
13. *Карим М.* Чувства добрые я в людях лирой пробуждал // Вечерняя Уфа. – 1980. – 3 апреля.
14. *Павлов И. В., Павлов В. И., Григорьев Г. Н. и др.* Формирование личности будущего учителя в условиях регионально-национального образовательного пространства. – Чебоксары : Новое время, 2011. – 464 с.
15. *Павлов И. В., Павлова И. И., Павлов В. И.* Нравственное воспитание в поликультурной школе. – М. : Изд-во МГГУ, 2008. – 541 с.
16. *Постановление* Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493 «О государственной программе „Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы”» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71196398/>.
17. *Рерих Н. К.* О вечном... – М. : Республика, 1994. – 462 с.
18. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 2. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1988. – 496 с.

Статья поступила в редакцию 20.04.2019

REFERENCES

1. *Abdulatipov R. G.* Chelovek. Naciya. Obshchestvo. – M. : Politizdat, 1991. – 308 s.
2. *Valeev I. I.* Bashkirskaya etnopedagogicheskaya kul'tura i Mustaj Karim. – Ufa : Izd-vo BGAU, 2002. – 41 s.
3. *Valeev I. I.* Mustaj Karim i ego epoha. – Ufa : Bashkirskaya enciklopediya, 2019. – 300 s.
4. *Valeev I. I.* Mustaj Karim – yavlenie mirovoj kul'tury : v 2 t. T. 1. – Ufa : Gilem, 2007. – 480 s.
5. *Valeev I. I.* Mustaj Karim – yavlenie mirovoj kul'tury. : v 2 t. T. 2. – Ufa : Gilem, 2007. – 528 s.
6. *Valeev I. I.* Pedagogicheskie miniatyury Mustaya Karima. – Ufa : Gilem, 2009. – 236 s.
7. *Ivanova L. R.* Nravstvennye cennosti kak vazhnejshie duhovnye dostizheniya lichnosti (na primere tvorchestva Mustaya Karima) // Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. – № 2(78), t. 2. – S. 22–24.
8. *Karim M.* Vozvrashchenie. – Ufa : Izd-vo «Bashkortostan», 1994. – 191 s.
9. *Karim M.* Pritcha o trekh brat'yah. – M. : Sovremennik, 1988. – 366 s.
10. *Karim M.* Sobranie sochinenij : v 3 t. T. 1 : Stihotvoreniya, poemy, skazki, tragedii. – M. : Hud. lit-ra, 1983. – 558 s.
11. *Karim M.* Sobranie sochinenij : v 3 t. T. 3 : Dolgoe-dolgoe detstvo : povest'; pritcha o trekh brat'yah; stat'i, vospominaniya, besedy. – M. : Hud. lit-ra, 1983. – 480 s.
12. *Karim M.* Sochineniya : v 5 t. T. 5 : Vospominaniya, stat'i, besedy. – Ufa : Kitap, 1999. – 592 s.
13. *Karim M.* Chuvstva dobrye ya v lyudyah liroj probuzhdal // Vechernyaya Ufa. – 1980. – 3 aprelya.
14. *Pavlov I. V., Pavlov V. I., Grigor'ev G. N. i dr.* Formirovanie lichnosti budushchego uchitelya v usloviyah regional'no-nacional'nogo obrazovatel'nogo prostranstva. – Cheboksary : Novoe vremya, 2011. – 464 s.
15. *Pavlov I. V., Pavlova I. I., Pavlov V. I.* Nravstvennoe vospitanie v polikul'turnoj shkole. – M. : Izd-vo MGGU, 2008. – 541 s.
16. *Postanovlenie* Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 30 dekabrya 2015 g. № 1493 «O gosudarstvennoj programme „Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2016–2020 gody”» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71196398/>.
17. *Rerih N. K.* O vechnom... – M. : Respublika, 1994. – 462 s.
18. *Ushinskij K. D.* Pedagogicheskie sochineniya : v 6 t. T. 2. – M. : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1988. – 496 s.

The article was contributed on April 20, 2019

Сведения об авторе

Иванова Лариса Радимовна – аспирант кафедры педагогики, психологии и философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; старший преподаватель кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета, г. Уфа, Россия; e-mail: larisa280879@yandex.ru

Author information

Ivanova, Larisa Radimovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics, Psychology and Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Bashkir State Agrarian University, Ufa, Russia; e-mail: larisa280879@yandex.ru

Э. А. Игнатьева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

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

Аннотация. В статье рассматривается возможность внедрения в учебный процесс технологии дополненной реальности как вспомогательного средства для максимальной интерактивности, наглядности, более глубокого изучения предмета, повышения мотивации учащихся. Включение в систему образования современных технических средств обучения является одним из важных условий усиления обучающего эффекта. Применение учителем технологии дополненной реальности повышает уровень информационной грамотности как его самого, так и его учеников.

Ключевые слова: *дополненная реальность, технологии, мобильное приложение, обучающий эффект, дополненная реальность в образовании.*

E. A. Ignatyeva

USE OF AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL PROCESS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article deals with the possibility of introducing augmented reality technology in the educational process as an auxiliary tool for maximum visibility, interactivity, voraciousness of the studied subject, and greater motivation of students. The introduction of modern teaching aids into the educational system is the most important condition for enhancing of the learning effect. The use of augmented reality technology increases the level of information literacy of teachers and students.

Keyword: *augmented reality, technologies, mobile application, learning effect, augmented reality in education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современный период развития общества характеризуется большим влиянием мобильных и компьютерных технологий на человека. Создается глобальное информационное пространство, которое становится неотъемлемой частью многих сфер деятельности [3]. Следовательно, изменения происходят и в образовательном процессе школы. Одной из приоритетных задач учителя становится создание информационно-образовательной среды [8]. Вносятся коррективы в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям и должны способствовать гармоничному вхождению ребенка в информационное общество [3].

Согласно Е. В. Киргизовой, А. Ш. Шакирову, Т. В. Захаровой, А. В. Рубцову, в процессе организации учебных исследований при создании дополненной реальности повышается учебная мотивация, позволяющая развивать информационно-коммуникативную компетентность учащихся и учителя, а также более углубленно формировать универсальные учебные действия [5]. Данная технология не только позволяет привлечь внимание к предмету, но и наглядно показывает обучающимся то, что невозможно использовать на уроке в связи с высокой стоимостью, опасностью, недоступностью [6].

Дополненная реальность – это новая 3D-технология, которая объединяет физический и цифровой мир в реальном времени [9]. Данная технология может быть хорошим практическим расширением учебников и тетрадей с упражнениями, поскольку с ее помощью даются виртуальные знания об опыте для лучшего понимания модели в контексте обучения [1].

Дополненную реальность в образовании можно использовать как яркий пример запоминающейся визуализации при объяснении сложных тем. Это вспомогательное средство для максимальной интерактивности, наглядности предмета, более глубокого его изучения [4].

В России использование мобильных приложений в образовательном процессе стремительно развивается и приобретает все большую популярность среди всех участников образовательного процесса. За рубежом поддержку по внедрению мобильных устройств в образование оказывают крупные бренды [2].

В классификации дополненной реальности в образовательной сфере зарубежные авторы выделяют книги, игры, обучающие приложения, моделирование объектов, приложения для тренировки навыков [10].

В нашей статье мы будем изучать обучающие приложения дополненной реальности. Цель исследования – разработать и апробировать мобильное приложение для использования на уроках информатики.

Материал и методика исследований. Студентами Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева было разработано с помощью программы EV Toolbox мобильное приложение дополненной реальности для изучения темы «Устройство персонального компьютера» в курсе информатики в 8 классе общеобразовательной школы и апробировано во время педагогической практики.

Результаты исследований и их обсуждение. Разработка данного приложения проходила в несколько этапов.

1 этап. Создание 3-D модели с анимацией.

Использовался графический редактор для 3D-моделирования Autodesk 3Ds Max.

Окно программы состоит из 5 элементов:

1. MAIN MANU обеспечивает доступ к основным командам приложения и находится в верхней части окна (главное меню).

2. MAIN TOOLBAR содержит доступ к часто используемым командам (главная панель инструментов).

3. VIEWPORTS расположено в центре окна приложения (TOP, FRONT, LEFT, PERSPECTIVE – окна проекций).

4. COMMAND PANEL обеспечивает выполнение операций по созданию и модификации объектов сцены (командная панель).

5. LOWER INTERFACE BAR расположено в нижней части окна программы (нижняя строка интерфейса).

2 этап. Создание метки.

Важно отметить, что самой надежной и стабильно работающей меткой дополненной реальности является маркерная технология.

Маркером может быть, как правило, квадрат с вписанной внутрь яркой, понятной картинкой. Для работы маркера требуется его печатная версия и файл с изображением его внутренней части (паттерна). Размер паттерна должен быть 128x128 пикселей. Для корректного определения ориентации паттерн не должен обладать симметрией относительно вертикальной, горизонтальной, диагональных осей. Для изменения размера паттерна используется программа Adobe Photoshop.

3 этап. Создание сцены (добавление маркера и модели).

Панель проектов состоит из двух вкладок:

1. Ресурсы – список ресурсов, добавленных в проект.

2. Объекты – список объектов, добавленных в проект. Объекты отображаются в иерархическом порядке.

Для лучшего визуального восприятия каждый из элементов материнской платы был обозначен следующим образом: разъем для подключения питания, южный мост, разъем для SATA, разъемы PCI для плат расширений, разъемы задней панели, разъемы для оперативной памяти, разъемы для жестких дисков и оптических приводов.

4 этап. Создание сценария.

Во вкладке «Сценарий» рабочего пространства отображается схема взаимодействия событий и действий объектов. Окно представляет собой поле сценария, на которое добавляются блоки объектов, состоящих из списка событий и действий для данного объекта. Событие соединяется с действием с помощью линий. Каждый блок в сценарии можно свободно перемещать по полю мышкой.

Результат созданного проекта из EV Studio можно экспортировать как eva-пакет, который проигрыватель rgEView позволяет просматривать. Для запуска приложения на Android необходимо настроить среду окружения (на компьютере должны быть установлены JDK и Android SDK). В окне «Окружение Android», в которое можно перейти, выбрав в меню: > настройки >, настраивается среда для Android.

Апробация мобильного приложения состояла из двух частей:

1 часть. Создана экспертная группа и проведен опрос среди студентов 4 курса Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

2 часть. Было организовано четыре урока в «СОШ № 20» г. Чебоксары среди учащихся 8 класса.

1 часть апробации.

В качестве экспертов выступили 4 студента Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Для анализа результатов был применен множественный коэффициент корреляции (коэффициент конкордации Кендэла). Коэффициент корреляции рангов Кендэла определяется по следующей формуле [7]:

$$W = \frac{12 \cdot D}{m^2 [n^3 - n]},$$

где W – коэффициент конкордации; D – отклонение суммы квадратов рангов от среднего значения, рассчитывается по формуле:

$$D = \sum_{i=1}^n r_y^2 - \frac{[\sum_{i=1}^n r_y]^2}{n},$$

где m – число объектов ранжируемого признака (число экспертов), n – число анализируемых порядковых переменных.

Значения коэффициентов конкордации заключены на отрезке [0;1]. Увеличение коэффициента от 0 до 1 означает проявление большей согласованности суждений. Если все эти суждения совпадают, то $W=1$. Мнения экспертов считаются хорошо согласованными, если $W>0,7$.

Анкетирование содержало вопросы, касающиеся удобств и недостатков мобильного приложения, ответы оценивались по 5-балльной шкале по каждому критерию (табл. 1).

Таблица 1

Вопросы и результаты анкетирования

№ п/п	Содержание критерия	Средние баллы			
		Студенты			
		А	В	С	Д
1.	Удобство пользования мобильным приложением	4,5	4,2	4,7	4,5

Продолжение таблицы 1

2.	Актуальность мобильного приложения	5	4,8	5	5
3.	Визуализация объекта	5	5	5	5
4.	Оригинальность мобильного приложения	5	5	4,7	5
5.	Доступность мобильного приложения	4	4,2	4,5	4

Для количественной оценки степени согласованности мнений экспертов рассчитан коэффициент конкордации W при $m=4$, $n=5$. Ранжируем средние баллы всех экспертов (табл. 2).

Таблица 2

Средние баллы экспертов по критериям

№ критерия	A	Ранг	B	Ранг	C	Ранг	D	Ранг	Σ рангов	Σ^2
1.	4,5	2	4,2	1,5	4,7	2,5	4,5	2	8	64
2.	5	4	4,8	3	5	4,5	5	4	15,5	240,25
3.	5	4	5	4,5	5	4,5	5	4	17	289
4.	5	4	5	4,5	4,7	2,5	5	4	15	225
5.	4	1	4,2	1,5	4,5	1	4	1	4,5	20,25
Σ	-	15	-	15	-	15	-	15	60	838,5

По данным таблицы вычислим коэффициент корреляции рангов Кендэла:

$$D = 838,5 - \frac{60^2}{5} = 118,5$$

$$W = \frac{12 \cdot 118,5}{4^2(5^3 - 5)} = 0,74$$

Полученный результат свидетельствует о хорошей согласованности мнений экспертов по поводу разработанного мобильного приложения.

2 часть апробации.

Эксперимент проводился для выявления заинтересованности учащихся в мобильном приложении дополненной реальности.

Два урока с ними были проведены без этого приложения, следующие два – с его применением. На вопрос «Как Вы относитесь к проведению урока с помощью мобильных технологий?» ответили 25 учеников 8 класса.

Для анализа результатов был применен критерий Макнамары.

Отношение обучающихся к проведению уроков с помощью мобильных приложений выяснялось до и после проведения занятий (табл. 3).

Таблица 3

Показатели значений для критерия Макнамары

Первый опрос		Второй опрос
за	против	
a=18	b=0	за
c=7	d=0	против

Примечание.

a: оба раза за; b: 1. за 2. против; c: 1. против 2. за; d: оба раза против.

В данном исследовании уровень значимости равен 0,05. Проверяется гипотеза H_0 : проведение урока с помощью мобильных технологий не оказывает влияния на учащихся. В соответствии с полученным результатом ($b < c$) альтернативная гипотеза H_1 формулируется следующим образом: проведение урока с помощью мобильных технологий положительно влияет на учеников.

Для решения задачи применяется непараметрический критерий Макнамары для $n \leq 20$ ($n = b + c = 0 + 7 = 7$; $7 < 20$). Наблюдаемое значение статистики критерия $T_{2набл}$ определяется по формуле:

$$T_{2набл} = \min(b, c) = \min(0, 7) = 0.$$

Вероятность появления значения $T_2 \leq 0$ при $n=7$ равна 0,008 [7, с. 135–148]. Так как уровень значимости проверки гипотез $\alpha=0,05$, то $\frac{\alpha}{2} = 0,025$ и верно неравенство $0,008 < \frac{\alpha}{2}$, то на уровне значимости $\alpha = 0,05$ отклоняется гипотеза H_0 и принимается альтернативная гипотеза H_1 : проведение урока с помощью мобильных технологий способствует формированию положительного интереса у учащихся.

Резюме. Наше исследование позволило сделать вывод, что с помощью мобильных приложений дополненной реальности учебный процесс становится ярче, интереснее для восприятия. Реакция обучающихся на занятия, проведенные с использованием таких приложений, была положительной, они были заинтересованы и увлечены уроком, задавали вопросы.

Учитель может в любой момент представить изучаемый объект не только в объеме, но и изнутри или в разрезе, используя набор различных бумажных маркеров. При последовательном, четком, логически связанном построении всех элементов деятельности педагога и учеников достигается необходимый уровень обучения. Применение на уроках мобильных приложений дополненной реальности является важным условием усиления обучающего эффекта.

Таким образом, использование технологии дополненной реальности в общем или дополнительном образовании показывает технологическую продвинутость учителя, позволяет вовлечь учащихся в обучение, создавая учебные ситуации, для достижения качественного результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальченко Н. А. Применение информационных технологий как способ повышения эффективности образовательного процесса (на примере мобильных технологий) // Успехи современной науки. – 2017. – Т. 1, № 3. – С. 37–40.
2. Зильберман Н. Н., Сербин В. А. Возможности приложений дополненной реальности в образовании // Развитие единой образовательной информационной среды: сетевые образовательные ресурсы и программы : материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Томск, 2014. – С. 54–55.
3. Игнатьева Э. А. Применение информационно-образовательных ресурсов для обучения информатике // Материалы VII Международного научно-методического симпозиума «ЭРНО–2018». – Геленджик, 2018. – С. 19–21.
4. Карнаух Л. А., Ветров Ю. П. Проблема отбора и конструирования содержания и методов обучения в вузе // Перспективы науки. – 2014. – № 8(59). – С. 41–44.
5. Киргизова Е. В., Шакиров И. Ш., Захарова Т. В., Рубцов А. В. «Дополненная реальность»: инновационная технология организации образовательного процесса по информатике // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2, ч. 2. – С. 310.
6. Кудимова Н. В., Петрова О. Г. Методические приемы создания дополненной реальности для достижения образовательных результатов // Информатика и образование. – 2013. – № 9. – С. 10–16.
7. Софронова Н. В. Введение в педагогическое исследование : учебное пособие для студентов, обучающихся по педагогическому направлению бакалавриата. – Чебоксары : Перфектум, 2015. – 241 с.

8. Софронова Н. В. Диалектические противоречия процесса внедрения информационных технологий в учебный процесс // Интернет-технологии в образовании : материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 4–12.
9. Яковлев Б. С., Пустов С. И. История, особенности и перспективы технологии дополненной реальности // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. – 2013. – № 3. – С. 479–484.
10. Yuen S., Yaoyuneyong G., Johnson E. Augmented reality: An overview and five directions for AR in education // Journal of Educational Technology Development and Exchange. – 2011. – Vol. 4, № 1. – P. 119–140.

Статья поступила в редакцию 06.06.2019

REFERENCES

1. Gal'chenko N. A. Primenenie informacionnyh tekhnologij kak sposob povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo processa (na primere mobil'nyh tekhnologij) // Uspekhi sovremennoj nauki. – 2017. – Т. 1, № 3. – С. 37–40.
2. Zil'berman N. N., Serbin V. A. Vozможности prilozhenij dopolnenoj real'nosti v obrazovanii // Razvitiye edinoj obrazovatel'noj informacionnoj sredy: setevye obrazovatel'nye resursy i programmy : materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Tomsk, 2014. – С. 54–55.
3. Ignat'eva E. A. Primenenie informacionno-obrazovatel'nyh resursov dlya obucheniya informatike // Materialy VII Mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo simpoziuma «ERNO–2018». – Gelendzhik, 2018. – С. 19–21.
4. Karnauh L. A., Vetrov Yu. P. Problema otbora i konstruirovaniya sodержaniya i metodov obucheniya v vuze // Perspektivy nauki. – 2014. – № 8(59). – С. 41–44.
5. Kirgizova E. V., Shakirov I. Sh., Zaharova T. V., Rubcov A. V. «Dopolnennaya real'nost'»: innovacionnaya tekhnologiya organizacii obrazovatel'nogo processa po informatike // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2015. – № 2, ch. 2. – С. 310.
6. Kudimova N. V., Petrova O. G. Metodicheskie priemy sozdaniya dopolnenoj real'nosti dlya dostizheniya obrazovatel'nyh rezul'tatov // Informatika i obrazovanie. – 2013. – № 9. – С. 10–16.
7. Sofronova N. V. Vvedenie v pedagogicheskoe issledovanie : uchebnoe posobie dlya studentov, obuchayushchihся po pedagogicheskomu napravleniyu bakalavriata. – Cheboksary : Perfektum, 2015. – 241 s.
8. Sofronova N. V. Dialekticheskie protivorechiya processa vnedreniya informacionnyh tekhnologij v uchebnyj process // Internet-tekhnologii v obrazovanii : materialy Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii. – Cheboksary, 2016. – С. 4–12.
9. Yakovlev B. S., Pustov S. I. Istoriya, osobennosti i perspektivy tekhnologii dopolnenoj real'nosti // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Tekhnicheskie nauki. – 2013. – № 3. – С. 479–484.
10. Yuen S., Yaoyuneyong G., Johnson E. Augmented reality: An overview and five directions for AR in education // Journal of Educational Technology Development and Exchange. – 2011. – Vol. 4, № 1. – P. 119–140.

The article was contributed on June 06, 2019

Сведения об авторе

Игнатъева Эмилия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры информатики и информационно-коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: iehmiliya@yandex.ru

Author information

Ignatyeva, Emilia Anatolyevna – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Informatics and Information and Communication Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: iehmiliya@yandex.ru

В. В. Косова, Я. В. Макаrchук

О ФОРМИРОВАНИИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Кatanова,
г. Абакан, Россия*

Аннотация. Статья посвящена актуальному направлению воспитательной работы в начальной школе – формированию лидерских качеств у детей младшего школьного возраста. Рассмотрены трактовки понятий «лидерство», «лидер» и подходы к организации внеурочной деятельности в названном аспекте. Охарактеризована опытно-экспериментальная работа, проведенная в начальном звене общеобразовательной организации, представлены результаты, подтвердившие эффективность воспитания учеников-лидеров.

Ключевые слова: младший школьник, лидер, субъектность, внеурочная деятельность.

V. V. Kosova, Ya. V. Makarchuk

FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES AT JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

N. Katanov Khakass State University, Abakan, Russia

Abstract. The article deals with the urgent area of educational work at primary school: the formation of leadership qualities at junior children of primary school age; considers the interpretations of the concepts «leadership», «leader» and approaches to the organization of extracurricular activities in this aspect; characterizes experimental work described at the primary stage of the general educational institution; presents and justified the results, which confirmed the effectiveness of the above activities in the education of young leaders.

Keywords: junior schoolchild, leader, subjectivity, extracurricular activities.

Актуальность исследуемой проблемы. Развивающемуся обществу нужны образованные, нравственно воспитанные, предприимчивые и активные люди, которые в любой обстановке могут самостоятельно осуществлять правильный выбор, принимать верные решения и проявлять себя в качестве лидера. Поэтому актуальной задачей, стоящей перед современной школой, является формирование социальных компетенций и позитивного социального опыта обучающихся, что предполагает не только возможность их адаптации в динамично развивающемся мире, но и способность быть организаторами, критически оценивать собственные намерения и поступки, отстаивать свою общественную позицию и нести ответственность за результаты своих действий.

В связи с вышеизложенным в формате темы нашего исследования целями ставились теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности внеурочной деятельности в формировании лидерских качеств у младших школьников.

Материал и методика исследований. По завершении теоретического анализа психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы с целью проверки гипотетического предположения об эффективности внеурочной деятельности в формировании лидерских качеств у младших школьников на формирующем этапе исследования нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе МБОУ «Средняя общеоб-

разовательная школа № 25» г. Абакана Республики Хакасия. В нем были задействованы два четвертых класса, экспериментальная выборка составила по 20 учеников в каждом из них. Был подобран адекватный цели исследования диагностический инструментарий, с помощью которого проводилась педагогическая диагностика: методики «Коммуникативные и организаторские способности» В. В. Синявского и В. А. Федорошина и «Ролевые ожидания» Р. С. Немова, опрос педагогов. Использование указанных авторских диагностических методик позволило на этапе эксперимента выявлять у младших школьников склонности коммуникативного и организаторского характера, а также их мнения относительно собственных социальных ролей. Анализ полученных эмпирических данных, а также информации, представленной в опросных листах, дал возможность сформулировать выводы о формировании и развитии качеств лидера у детей младшего школьного возраста.

Результаты исследований и их обсуждение. На первом этапе был проведен анализ научных источников, в процессе которого были рассмотрены характеристики феномена «лидерство» и понятия «лидер», предложенные учеными.

Так, в трактовке А. Л. Уманского лидерство представляется как «один из компонентов блока общих качеств структуры группы – естественно возникающий с развитием группы как коллектива феномен, отражающий степень дифференциации членов группы по степени влияния на группу в целом» [9].

С точки зрения М. Ш. Кипниса [5], лидер – член группы, в наибольшей степени влияющий на формирование групповых интересов, выделившийся в результате внутрigrуппового взаимодействия в процессе ролевой дифференциации, реализующий собственные потенциальные возможности в организации деятельности и общения. Для него характерен более высокий, нежели у других членов группы, уровень проявления активности, собственного участия и влияния в решении какой-либо значимой на данный момент задачи. Остальные члены группы «принимают» лидерство, то есть вступают с лидером в такие отношения, которые предполагают, что он способен исполнять функции ведущего, а они – ведомого. Человеку, соответствующему данному определению, свойственны организаторские и управленческие качества, которые он может демонстрировать в коллективе, проявляя при этом более высокий, нежели остальные члены коллектива, уровень активности. Е. Б. Сотникова и Н. В. Моргачева акцентируют внимание на таких личностных показателях лидера, как способность человека приспосабливаться к новым условиям, «... к разумному риску на основе эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой гибкости, ... к самооценке и достижению успеха» [8].

В любой группе людей (вне зависимости от возраста), как правило, проявляется свой лидер, который оказывает влияние на остальных ее членов. Можно констатировать, что для него характерны наибольший авторитет и признание в своей группе, способность увлечь и организовать других. Формального лидера официально назначают, неформальный выдвигается сам благодаря своим личным качествам, и он реально признаваем коллективом.

Практика показывает, что лидерские качества проявляются в детях дошкольного и младшего школьного возраста. Иными словами, у младшекласников наблюдается их проявление. М. А. Викулова понятие «ребенок-лидер» трактует как «активный, инициативный, предпочитаемый другими». По ее мнению, в педагогике лидером называют члена группы с наивысшим статусом [1]. Однако с точки зрения М. Н. Емельяновой, нужно иметь в виду, что для лидерской позиции ребенка характерна не только возможность понимать и выстраивать с другими людьми конструктивные взаимоотношения, руководить ими, но и достаточно высокий уровень интеллектуальной состоятельности, интуиции и эмпатия [3]. Есть отличительная черта, позволяющая идентифицировать лидеров в коллективе младших школьников: способность мальчика или девочки повести за собой сверстников. Он или она является инициатором какого-либо дела, остальные следуют его

или ее примеру. Ребята-лидеры обладают умением ставить достаточно значимые цели и вовлекать других детей в их выполнение. А. В. Мороз в качестве педагогической задачи ставит развитие субъектной личности, то есть способной быть творцом собственной судьбы и противостоять негативному социально-психологическому воздействию извне [7]. В трактовке Н. Е. Щурковой субъектность ребенка (в нашем случае – лидера) проявляется как «... способность осознанно и целенаправленно устанавливать связи с миром и выстраивать эти связи свободным волеизъявлением, предвидеть последствия и брать на себя ответственность за результат» [10, с. 100].

Следует отметить, что уверенность в себе, независимость, умение проявлять свою субъектную позицию и отстаивать собственную точку зрения свойственны очень многим младшим школьникам, что характеризует наличие лидерского потенциала уже на данном этапе онтогенеза. Успешность в этом плане, по мнению М. А. Викуловой, в немалой степени зависит от того, насколько ребенок готов к совместной деятельности и принимает иную точку зрения.

Исследователи считают, что для диагностирования и дальнейшего развития лидерских качеств необходимо учитывать сочетание двух особенностей, основанных на двойной природе лидерства: с одной стороны, потребности детского сообщества в лидерах, с другой – личностных черт этих детей (черты характера, возможности, мотивы, потребность в самореализации и самоутверждении).

Для школьников-лидеров, как правило, характерны высокая занятость и участие в различных общественных мероприятиях, а формирование лидерских качеств личности происходит более эффективно главным образом на деятельностных мероприятиях, разнообразные формы которых могут быть реализованы во внеурочной деятельности, которая по сравнению с учебной менее регламентирована и предоставляет педагогам большую свободу действий: «Практика свидетельствует, что наиболее эффективно этот процесс идет в „свободных зонах“, возникающих во внеурочном пространстве школы» [6, с. 158]. В этом случае, как считает В. В. Косова, появляется возможность «...обеспечения самоопределения личности ребенка и создания условий для его самореализации» [2, с. 4]. Будет уместным сослаться и на мнение Н. В. Карамаликовой, которая актуализирует личность как активного и независимого творца, способного создавать, основываясь на принципах деятельностного подхода [4].

Констатирующий этап нашего опытно-экспериментального исследования предполагал первичное диагностирование обучающихся экспериментального и контрольного классов с использованием названных методик и получение исходных эмпирических данных.

Формирующий этап эксперимента, в ходе которого дети вовлекались во внеурочную деятельность, проводился в 4 «Е» классе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 25» г. Абакана Республики Хакасия, определенном в качестве экспериментального. В организации названной деятельности мы опирались на ее общие принципы: добровольности, учета индивидуальных особенностей и коммуникативной активности. Здесь мы придерживались точки зрения А. Л. Уманского, считающего, что развитие лидерских задатков воспитанника предполагает умение и способность педагога создавать педагогически целесообразные мотивирующие условия развития личности ребенка, направленные на «погружение» его в социально полезные отношения с позиции лидера [цит. по 4]. Аналогичное мнение и у М. А. Викуловой, которая полагает, что формирование лидерских качеств обусловлено своеобразием организации деятельности, направленной на включение в нее ребенка и активную его самореализацию [1].

В ходе опытно-экспериментальной работы были использованы различные внеурочные формы с участием обучающихся экспериментального класса: игры, классные часы, тренинги. Дадим описание некоторых из них.

Интересными для школьников оказались игры, проводимые на протяжении всего эксперимента. Они помогали детям раскрепоститься, довериться друг другу и проявить в заданной ситуации свою лидерскую позицию. Так, в игре «Визитная карточка» им предоставлялась возможность совершенствовать способности к выявлению реальной самоидентификации лидера; тренировать такие лидерские качества, как гибкость мышления, умение излагать информацию внятно и ярко; развивать навыки эффективной коммуникации в группе. Условие самореализации в данной игре требовало от ее участников разнообразных контактов в команде.

Активизировала детей игра «Веревка», в ходе которой раскрывалась значимость самоорганизации группы, обнаруживались «скрытые» лидеры. Здесь практически сразу проявили себя ребята, выполняющие организаторские функции. При обсуждении игры учитель задавал игрокам вопросы: «Кто был самым активным?», «Кто проявил себя как настоящий организатор?», «Кого в нашем классе можно считать лидером?». Школьники с большим желанием участвовали в данной коллективной рефлексии.

Эффективными, на наш взгляд, были игры «Постройтесь по росту» и «Тропинка». Несмотря на небольшое количество времени и элементов, входящих в структуру игр, наблюдалось проявление качеств ведущего у многих детей и происходило командообразование в целом.

Проведенные игры, во-первых, позволяли детям проявить себя лидерами, а во-вторых, сплачивали команды, то есть был проявлен и опосредованный педагогический эффект, состоящий в укреплении классного коллектива.

Следующим шагом на формирующем этапе эксперимента стал классный час «Лидер – это ...». Данное мероприятие проводилось с целью развития у младших школьников лидерских качеств и умения строить отношения в коллективе. Решалась также задача создания условий для организации и самоорганизации жизнедеятельности детей в классе, способствующих развитию их лидерских способностей и общественной активности, обогащению индивидуального опыта. Учащимся предстояла работа как индивидуального, так и группового характера, у них развивались навыки активного и позитивного взаимодействия в команде.

Необходимо отметить тот факт, что школьникам импонировала данная форма работы. Были ребята, которые проявляли себя в нескольких позициях, и было очевидно, что они – признанные лидеры в классном сообществе. Вместе с тем каждый ребенок получил положительную оценку одноклассников, все были отмечены. На наш взгляд, это способствовало созданию ситуации успеха – в этом виделся воспитательный эффект от данного мероприятия.

Целями классного часа «Хороший старт – залог успеха» были расширение представлений детей о качествах лидера, выявление своих собственных возможностей и соотнесение их с качествами лидера. В ходе мероприятия проведены следующие упражнения:

1. «Лидер в моей жизни». Ребята называли человека, который по своим личным качествам является примером во многих отношениях, кого можно назвать настоящим лидером. Оно проходило в три этапа (индивидуально, в парах и в группах).

2. «Антилидер». Здесь обучающиеся определяли образ человека, который, по их мнению, не может считаться положительным лидером. В этом случае детьми был охарактеризован образ «отрицательного» лидера (человека, отрицательно влияющего на окружающих людей).

Далее были организованы игры-упражнения «Паутинка» и «Перестройки», в ходе которых участники старались проявлять свои лидерские качества и неординарный подход к решению проблемных ситуаций.

В завершение классного часа «Хороший старт – залог успеха» была проведена мини-рефлексия. Дети отвечали на вопрос: «Какие знания я приобрел(а), участвуя в данном классном часе?». Шло обсуждение афоризмов о лидерах: «Если хочешь, чтобы люди шли за тобой, иди за ними» (Лао-Цзы); «Одной из характеристик вашего лидерства является масштаб личностей тех, кто решил пойти за вами» (Д. Пир).

Интерес у четвероклассников вызвал тренинг «Я – лидер», задачами которого являлись:

- формирование нравственных качеств личности (принципиальности, честности, ответственности, требовательности, самодисциплины);
- воспитание лидерских качеств личности, выявление имеющихся задатков у каждого ребенка;
- формирование умений выработать совместные (коллегиальные) решения, достижение положительных результатов коллективного труда.

После выполнения задания тренинга командиры групп защищали результаты совместной работы. Данное тренинговое занятие позволило развивать у младших школьников уверенность в собственных силах и чувство гордости за свой коллектив.

Третий (контрольный) этап эксперимента выявил эффективность проведенных внеурочных форм в формировании лидерского потенциала у младших школьников. На данном этапе в экспериментальном и контрольном классах была повторно проведена диагностика с использованием названных выше методик. Результаты исследования представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Уровни сформированности организаторских способностей младших школьников по методике В. В. Синаевского и В. А. Федорошина

Класс \ Уровень	Экспериментальный класс				Контрольный класс			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Очень высокий	2	10	3	15	2	10	2	10
Высокий	3	15	5	25	5	25	5	25
Средний	5	25	8	40	5	25	7	35
Ниже среднего	4	20	2	10	4	20	3	15
Низкий	6	30	2	10	4	20	3	15

Полученные результаты позволяют констатировать, что у учащихся экспериментального класса наблюдается положительная динамика в изменении уровней сформированности организаторских способностей. Так, очень высокий уровень увеличился на 5 %, высокий – на 10 %, средний – на 15 %. Низкий уровень названных показателей уменьшился на 20 %. В контрольном классе изменения минимизированы.

Таблица 2

Уровни сформированности ролевого статуса лидера младших школьников по методике Р. С. Немова

Класс \ Уровни	Экспериментальный класс				Контрольный класс			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	2	10	4	20	1	5	1	5

Продолжение таблицы 2

Средний	3	15	8	40	2	10	3	15
Низкий	6	30	5	25	9	45	10	50
Очень низкий	6	30	3	15	7	35	6	30
Нулевой	3	15	0	0	1	5	0	0

Количественные и процентные показатели таблицы 2 дают возможность резюмировать, что в экспериментальном классе высокий уровень сформированности ролевого статуса лидера вырос на 10 %, средний – на 25 %. Отмечается уменьшение низкого и очень низкого уровней и отсутствие нулевого. В контрольном классе изменения также видны, однако они незначительны.

Можно констатировать, что целенаправленная внеурочная деятельность (в разных формах) создает условия для развития лидерских задатков и формирования качеств лидера у детей младшего школьного возраста.

Завершающим шагом в опытно-экспериментальном исследовании на данном этапе стало повторное заполнение опросных листов классными руководителями, где школьники оценивались в плане проявления в них социальных ролей лидера («лидер-инициатор», «лидер-генератор», «лидер-организатор», «лидер-эрудит», «лидер-умелец»). Анализ материалов, представленных педагогами, показал, что положительный эффект был также проявлен в классе, в котором были организованы внеурочные мероприятия, содержательно направленные на развитие лидерского потенциала детей.

Резюме. Таким образом, проанализировав и сравнив полученные эмпирические данные констатирующего и контрольного этапов эксперимента, мы обнаружили повышение уровня сформированности лидерских качеств у обучающихся экспериментального класса, что дало возможность считать, что целенаправленно организованная внеурочная деятельность способствует развитию лидерских возможностей и формированию лидерской позиции младших школьников. Наша практика также еще раз подтвердила тезис А. Л. Уманского о том, что лидером может считаться личность, которая активно проявляет себя в процессе группового взаимодействия, реализуя собственные потенциальные возможности в общении и организации деятельности, и, как следствие, принимается группой.

Следует отметить, что исследуемая проблема формирования лидерских качеств у детей младшего школьного возраста нуждается в дальнейшем изучении, и наша работа позволяет говорить о перспективности постановки новых вопросов в данном аспекте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Викулова М. А. Особенности развития лидерских качеств младших школьников на примере российской и вьетнамской школ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://scienceforum.ru/2016/article/2016021144>.
2. *Воспитательная работа с младшими школьниками: учебно-методический комплекс по дисциплине* : курс лекций / сост. В. В. Косова. – Абакан : Изд-во Хакасского гос. ун-та, 2014. – 100 с.
3. Емельянова М. Н. Воспитание ребенка-лидера // Воспитание школьников. – 2006. – № 5. – С. 25–27.
4. Карамаликова Н. В. Ключевые детерминанты формирования инновационной культуры личности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2015. – № 2(86). – С. 164–169.
5. Кипнис М. Ш. Тренируем умение вести за собой, быть мотором и вдохновителем. – М. : Прайм-Еврознак, 2009. – 165 с.
6. Косова В. В. Исследование эффективности формообразования во внеурочной практике общеобразовательной школы // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 372. – С. 156–162.
7. Мороз А. В. Психолого-педагогические условия форсированного развития субъектности личности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 4(96). – С. 161–167.

8. Сотникова Е. Б., Моргачева Н. В. Эмпирические методы в формировании социализированной личности школьника [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27952>.
9. Уманский А. Л. Игровое педагогическое сопровождение лидерства [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vestnik.yspu.org/releases/pedagogika_i_psichologiy/24_2/.
10. Шуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учебное пособие. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.

Статья поступила в редакцию 02.05.2019

REFERENCES

1. Vikulova M. A. Osobnosti razvitiya liderskih kachestv mladshih shkol'nikov na primere rossijskoj i v'etnamskoj shkol [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://sciencefo-rum.ru/2016/article/2016021144>.
2. *Vospitatel'naya rabota s mladshimi shkol'nikami: uchebno-metodicheskiy kompleks po discipline* : kurs lekcij / sost. V. V. Kosova. – Abakan : Izd-vo Hakasskogo gos. un-ta, 2014. – 100 s.
3. Emel'yanova M. N. Vospitanie rebenka-lidera // Vospitanie shkol'nikov. – 2006. – № 5. – S. 25–27.
4. Karamalikova N. V. Klyuchevye determinanty formirovaniya innovacionnoj kul'tury lichnosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2015. – № 2(86). – S. 164–169.
5. Kipnis M. Sh. Treniruem umenie vesti za soboj, byt' motorom i vdohnovitelem. – M. : Prajm-Evroznak, 2009. – 165 с.
6. Kosova V. V. Issledovanie effektivnosti formoobrazovaniya vo vneurochnoj praktike obshcheobrazovatel'noj shkoly // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. – № 372. – S. 156–162.
7. Morov A. V. Psihologo-pedagogicheskie usloviya forsirovannogo razvitiya sub"ektivnosti lichnosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2017. – № 4(96). – S. 161–167.
8. Сотникова Е. Б., Моргачева Н. В. Эмпирические методы в формировании социализированной личности школьника [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27952>.
9. Уманский А. Л. Игровое педагогическое сопровождение лидерства [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vestnik.yspu.org/releases/pedagogika_i_psichologiy/24_2/.
10. Шуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учебное пособие. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.

The article was contributed on May 02, 2019

Сведения об авторах

Косова Вера Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Россия; e-mail: vvkosova@mail.ru

Макарчук Яна Владимировна – доцент, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Россия; e-mail: yanamakarchuk@mail.ru

Author information

Kosova, Vera Vasilyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Methods of Primary Education, Institute of Continuing Pedagogical Education, N. Katanov Khakass State University, Abakan, Russia; e-mail: vvkosova@mail.ru

Makarchuk, Yana Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogics and Methods of Primary Education, Institute of Continuing Pedagogical Education, N. Katanov Khakass State University, Abakan, Russia; e-mail: yanamakarchuk@mail.ru

МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОЙ ВОЗДУШНО-ДЕСАНТНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ

*Тюменское высшее военно-инженерное командное училище
(военный институт) имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова,
г. Тюмень, Россия*

Аннотация. В статье представлен экспериментально обоснованный материал предварительного исследования воздушно-десантной подготовки курсантов инженерного профиля. Исследование проводилось на базе Тюменского высшего военно-инженерного командного училища (военного института) имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова с сентября по май 2018 г. во время учебно-тренировочных занятий с курсантами 1–2 годов обучения. В ходе эксперимента была разработана методика вариативного компонента подготовки обучающихся с учетом их количественной и качественной характеристики общей и специальной физической подготовки. Анализ физической и функциональной подготовленности свидетельствует о существовании резервов организма для расширения диапазона функциональных возможностей в рамках совершенствования механизма энергообеспечения мышечной деятельности при реализации возрастающих физических нагрузок.

Ключевые слова: курсанты, воздушно-десантная подготовка, микроциклы подготовки, общая физическая подготовка, специальная физическая подготовка, система и структура подготовки.

O. V. Labeshchenkov

METHODS OF PHYSICAL TRAINING OF AIRBORNE STUDENTS

*A. Proshlaykov Tyumen Higher Military Command School of Engineering (Military Institute),
Tyumen, Russia*

Abstract. The article presents an experimentally substantiated material at the stage of preliminary research on airborne training of engineering students. The research was conducted on the basis of A. Proshlaykov Tyumen Higher Military Command School of Engineering (Military Institute) from September to May 2018 during the training sessions with the first- and second-year students. In the course of the experiment, the author developed a method of variable component of training, taking into consideration the quantitative and qualitative characteristics of general and special physical training. The analysis of physical and functional training indicates the existence of body reserves for expanding the range of functionality within the framework of improving the mechanism of muscle activity energy supply during the implementation of increasing physical exertion.

Keywords: students, airborne training, training microcycles, general physical training, special physical training, training system and structure.

Актуальность исследуемой проблемы. Современный уровень воздушно-десантной подготовки (далее – ВДП) курсантов инженерного профиля требует пересмотра организации целенаправленной поэтапной работы с целью поиска средств, методов для повышения эффективности учебной и тренировочной работы. Для этого привлекаются возможности ведущих дисциплин общевойсковой подготовки в военных вузах инженерного профиля.

Система ВДП является сложным многоступенчатым процессом, включающим в себя условия организации, материально-техническое обеспечение, средства, методы и содержание предпрыжковой и прыжковой десантной подготовки.

Выделение ВДП как отдельной учебной дисциплины из раздела общей военной подготовки курсантов позволяет выявить недостатки в ее содержании и организационных формах. Анализ научно-методической литературы и педагогических исследований помог определить, что ВДП необходимо рассматривать как самостоятельный раздел общевойсковой подготовки курсантов с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

Создание нового подхода, основанного на формировании инновационной системы ВДП, позволило совершенствовать процесс взаимодействия курсанта и специалиста как гарант результативности подготовки.

Если мы под инновационной технологией подготовки рассматриваем целую систему, включающую в себя применение средств, методов и форм педагогического воздействия на курсантов, то она должна быть направлена на повышение эффективности ВДП.

В этой связи ключевой, на наш взгляд, выступает инновационная технология повышения функциональных возможностей организма и их резервов в физическом и психическом плане как основа способности курсантов с высокой степенью надежности использовать весь арсенал ВДП в ходе выполнения профессиональных действий.

Эффективность повышения профессиональных качеств курсантов при ВДП зависит от рационального соотношения общей и специальной физической подготовки, начиная с 1 курса. Однако на практике отмечается явное снижение уровня двигательной активности курсантов 3 и 4 годов обучения в связи с увеличением умственной нагрузки при одновременном снижении объема физической.

С целью повышения функциональных возможностей организма курсантов инженерного профиля рядом авторов проведено распределение средств общей физической подготовки (далее – ОФП) и специальной физической подготовки (далее – СФП) с учетом индивидуально-своеобразных свойств личности, механизмов энергообеспечения мышечной деятельности [1], [2], [3], [4], [5].

Например, А. И. Жужгов [3] провел мониторинг здоровья обучающихся, который позволил разрабатывать эффективную методику формирования профессионально важных физических качеств для выполнения боевых задач [4], [5].

Е. А. Гаранин, изучив физическую подготовку бойцов армейского рукопашного боя с учетом индивидуального стиля ведения спортивного поединка, особенностей силы и слабости нервной системы, создал методику спортивной подготовки. Это повысило уровень физической и специальной физической подготовленности курсантов инженерного профиля [1], [2].

М. В. Никитюк [5] предлагает использование методики тренировки обучающихся с учетом их биоэнергетического профиля энергообеспечения мышечной деятельности [6].

По мнению зарубежных авторов, применение различных средств и методов физической подготовки курсантов положительно влияет на физическое и функциональное состояние их организма. Также они отмечают рост профессиональных навыков и умений курсантов [7], [8].

С теоретической точки зрения, наиболее оправданным, на наш взгляд, является пересмотр соотношений распределения средств ОФП и СФП на занятиях по физической подготовке слушателей с 1 по 4 курс, а именно за учебный год, с целью равномерного, наступательного и возрастающего воздействия, меняя к летнему сезону соотношение ОФП от 40 до 80 % и СФП от 60 до 20 %. Если в тренировочном процессе атлетов на этапе спортивного совершенствования используется соотношение средств ОФП в диапазоне 25–40 % и СФП 60–75 %, то для курсантов военных вузов мы бы предложили соотношение ОФП 20–30 %, СФП 50–60 % и ВДП 10–30 %.

Согласно теории спортивной подготовки, она создает фундамент для специальной и дальнейшей реализации ВДП курсантов [9], [10].

Реальное положение ВДП обучающихся инженерного профиля требует пересмотра соотношения средств подготовки в пользу доли средств именно ВДП. Специалисты считают, что молодежь, поступающая в вуз, имеет определенный базовый уровень физической под-

готовленности. В этой связи на занятиях большое внимание должно уделяться материально-техническому обеспечению ВДП. Но реальный уровень подготовленности курсантов требует увеличения объема используемых средств общей и специальной направленности, так как их физическая и функциональная подготовленность оставляет желать лучшего.

Проблема обусловлена возникающими противоречиями между потребностью повышения эффективности ВДП на всех этапах обучения курсантов, с одной стороны, и недостаточной разработанностью ее методики – с другой.

Целью исследования является экспериментальное обоснование эффективности построения ВДП за счет композиционного изменения соотношения средств ОФП и СФП в рамках повышения эффективности ВДП курсантов инженерного профиля.

Материал и методика исследований. Для достижения цели экспериментального исследования нами использованы следующие методы: анализ специальной литературы и документальных данных, анкетный опрос, тестирование, пробный эксперимент.

Исследование проводилось в Тюменском высшем военно-инженерном командном училище (военный институт) имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова. В эксперименте принимали участие курсанты первого и второго курсов (по 15 человек в обеих группах) в возрасте 17–19 лет. Математическая обработка экспериментальных данных проводилась при помощи компьютерной программы.

Для тестирования ОФП и СФП курсантов инженерного профиля применялись тестовые нормативные упражнения [6].

Результаты исследований и их обсуждение. Для повышения эффективности физической подготовки курсантов нами разработана блок-схема с включением учебно-тренировочных комплексов (далее – УТК) различной направленности (табл. 1).

Таблица 1

Экспериментальная блок-схема физической подготовки в рамках воздушно-десантной подготовки курсантов инженерного профиля

Физическая подготовка	Общая физическая подготовка (ОФП)	Направления	Средства подготовки (объем и интенсивность)	Объем, %	Интенсивность ЧСС, уд./мин.	Всего часов	УТК направления
		ОФП ₁		15	120–130	20	УТК общего воздействия
ОФП ₂	15	120–140	20	УТК втягивающий и базовый			
ОФП ₃	5	130–150	15	УТК тренировочный			
ОФП ₄	5	150–160	10	УТК восстановительный			
Специальная физическая подготовка (СФП)	СФП _{сфк}	20	150–160	15	УТК специализированный		
	СФП _{ппфп}	15	130–150	15	УТК специализированный		
	СФП _{тп}	15	150–160	20	УТК специализированный		
	СФП _{ттп}	5	140–160	20	УТК специализированный		
	СФП _{свдп}	15	150–160	20	УТК специализированный		

Примечание. 1. ОФП₁ – общей направленности; ОФП₂ – базовой; ОФП₃ – развивающей; ОФП₄ – базовой; ОФП₄ – восстановительной. 2. СФП_{сфк} – совершенствование физических качеств; СФП_{ппфп} – профессионально-прикладная физическая подготовка; СФП_{тп} – техническая подготовка; СФП_{ттп} – технико-тактическая подготовка; СФП_{свдп} – совершенствование воздушно-десантной подготовки.

При разработке данной блок-схемы мы за основу приняли распределение соотношения ОФП и СФП в тренировочном процессе курсантов на этапе совершенствования спортивного мастерства в видах спорта, культивируемых среди них. Мы считаем, что предполагаемое нами сочетание объема и интенсивности ОФП и СФП в физической и воздушно-десантной подготовке является рациональным, так как позволяет развивать физические качества и использовать их в процессе выполнения двигательных действий в различных условиях. Блок-схема физической подготовки в рамках воздушно-десантной подготовки курсантов нацелена на совершенствование функционального состояния и резервных возможностей организма курсантов за счет композиционного варьирования средств и методов ОФП и СФП.

В воздушно-десантной подготовке курсантов нами использованы такие направления реализации средств ОФП, как: ОФП₁ – общей направленности, ОФП₂ – базовой, ОФП₃ – развивающей, ОФП₄ – базовой, ОФП₄ – восстановительной, СФП_{сфк} – совершенствование физических качеств, СФП_{ппфп} – профессионально-прикладная физическая подготовка, СФП_{тп} – техническая подготовка, СФП_{ттп} – технико-тактическая подготовка, СФП_{свдп} – совершенствование воздушно-десантной подготовки.

Каждая из представленных композиций ОФП и СФП направлена на решение конкретных задач в рамках реализации учебно-тренировочных комплексов различной направленности. Такой подход способствует моделированию содержания конкретного занятия с использованием готовых шаблонов УТК.

Основными тренировочными средствами ОФП и СФП при воздушно-десантной подготовке курсантов инженерного профиля явились упражнения общего и специального характера, подбираемые на каждое занятие с учетом индивидуальных показателей физической подготовленности обучающихся в диапазоне объема для ОФП от 25 до 40 % и для СФП – от 60 до 75 %.

Упражнения, близкие по своей структуре к прыжковым действиям десантников, подбирались особо тщательно, и условия их выполнения контролировались с учетом требований ВДП курсантов.

По результатам исследований многих авторов можно отметить, что недостающим звеном любой подготовки по видам спорта являются пробелы, допущенные в ее планировании, выступающем основой эффективного управления любого тренировочного процесса [4], [6], [7].

Анализ рабочих программ ВДП курсантов инженерного профиля позволил отметить, что в планировании недостаточно обоснованным, с научной точки зрения, является распределение средств ОФП и СФП в рамках одного микроцикла. Очень важна при этом реализация средств подготовки с учетом диапазона индивидуальных изменений, характеризующих адаптационные возможности организма.

В планировании физической нагрузки у курсантов на занятиях по ВДП были использованы следующие направления реализации средств:

- аэробная тренировка (включала в себя выполнение циклических упражнений на пульсе до 130–140 уд./мин.);
- силовая тренировка динамического характера, направленная на развитие силовых возможностей с включением собственно силовых упражнений со снарядами и без;
- тренировка в горной местности на пульсе не выше 170–180 уд./мин.;
- скоростная работа, включающая выполнение различных двигательных действий с максимальной и околопредельной скоростью;
- прыжковая десантная тренировка (упражнения десантника в воздушно-десантном комплексе).

Объем и интенсивность тренировочных нагрузок в микроциклах распределялись с учетом показателей оперативного и текущего состояния каждого курсанта, задач макроцикла подготовки и запланированных микроциклов подготовки.

В течение учебного года испытуемые экспериментальной группы (далее – ЭГ) тренировались по разработанной нами методике, а курсанты контрольной группы (далее – КГ) – на основе традиционной.

В таблице 2 представлены структура и содержание занятий в первом полугодии.

Таблица 2

Структура и содержание занятий физической воздушно-десантной подготовки курсантов экспериментальной и контрольной групп

№ п/п	Содержание занятия	Период подготовки							
		сентябрь		октябрь		ноябрь		декабрь	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	ОФП	20	30	20	40	18	40	18	30
2	ОФП/СФП	5/5	–	6/5	–	7/6	–	8/10	–
3	СФП	10	20	10	20	15	20	15	20
4	Т/ВДП	5	3	5	2	10	2	10	2
5	СФП/ВДП	5/5	–	5/10	2/2	–	2/2	5/15	–
6	ТПП/ВДП	5/5	–	5/10	–	8/10	2/2	10/10	2/2

Из таблицы 2 видно, что у курсантов ЭГ распределение средств на занятиях проводилось с учетом направленности занятия и сопряженного соотношения средств подготовки в первое полугодие макроцикла, а в КГ больше внимания уделялось использованию средств ОФП направленности.

В таблице 3 приведены результаты физической подготовленности курсантов.

Таблица 3

Результаты физической подготовленности курсантов

Этапы исследования	Группы, исследования	Тестовые упражнения по ОФП						
		Бег на 60 м, с	Челночный бег 3x10 м, с	Прыжок в длину с места, см	Бег на 1000 м, с	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, кол-во раз	Подтягивание на перекладине, кол-во раз	Бег на 3000 м, с
До реализации методики	КГ n=20	8,43 ±0,67	26,88 ±0,78	233,75 ±7,37	232,6 ±5,10	41,50 ±7,61	11,20 ±3,00	803,6 ±11,4
	ЭГ n=20	8,45 ±0,37	26,82 ±0,67	233,15 ±8,31	233,9 ±4,41	42,05 ±7,08	11,30 ±1,76	802,1 ±23,4
После реализации методики	КГ n=20	8,45 ±0,31	26,82 ±0,57	232,80 ±7,45	232,5 ±5,16	41,70 ±7,48	11,30 ±1,85	801,2 ±10,1
	ЭГ n=20	8,10* ±0,41	24,41* ±0,45	245,32* ±8,34	242,1 ±4,15	50,04* ±7,11	15,75* ±2,16	790,3* ±12,1
	t p	-4,548	-2,753	-6,018	-5,051	-5,547	-3,653	-5,020
	p	<0,05	<0,05	<0,05	<0,05	<0,05	<0,05	<0,05

Примечание: «*» – достоверность различий на уровне $p < 0,05$ между показателями КГ и ЭГ после эксперимента.

Сравнительный анализ результатов физической подготовленности курсантов контрольной и экспериментальной групп позволил нам выявить эффективность разработанной нами методики.

Таким образом, нами экспериментально установлено, что более существенное изменение средних значений в тестовых упражнениях наблюдается у курсантов экспериментальной группы, а в контрольной есть незначительные изменения в показателях. Это связано с тем, что испытуемые КГ адаптированы к тем нагрузкам, которые прошли уже на первом курсе, что свидетельствует о высокой практической эффективности разработанной методики.

Представленные в таблице 3 результаты позволяют говорить о том, что у членов ЭГ по сравнению с КГ под влиянием экспериментальной методики улучшились показатели физической и функциональной подготовленности.

В связи с этим необходимо еще раз отметить, что в процессе ВДП курсантов необходимо корректировать соотношение средств ОФП и СФП как основного фактора повышения эффективности профессионально-прикладной физической подготовки.

Таким образом, у курсантов КГ в процессе подготовки изучаемые показатели стабилизируются, а в ЭГ, наоборот, наблюдается их увеличение из-за композиционного использования средств и учета индивидуальных физических и функциональных возможностей.

Резюме. Управление тренировочным процессом в рамках воздушно-десантной подготовки курсантов с использованием экспериментальной методики и средств ОФП, СФП и ВДП за счет композиционного их изменения в процессе подготовки и корректирования объема и интенсивности позволяет учитывать индивидуальный диапазон колебаний уровня функционального состояния как основу коррекции объема и интенсивности возрастающих физических нагрузок. В структуре представленной выше блок-схемы занятий выделяется специализированная направленность.

Физическая подготовка курсантов инженерного профиля в рамках реализации программы ВДП отражает необходимость рационального использования соотношения средств ОФП и СФП, направленного на повышение двигательного потенциала в процессе решения задач ВДП и в будущей профессиональной деятельности.

Структура и содержание физической подготовки представляют собой систему, характеризующую композиционное распределение средств ОФП и СФП в сочетании со средствами ВДП для эффективности общей и специальной физической работоспособности.

Степень реализации компонентов физической подготовки обучающихся инженерного профиля определяет уровень их профессиональной ВДП. Он обеспечивает эффективную и надежную готовность к выполнению боевых задач. Применение различных соотношений ОФП и СФП в рамках реализации средств ВДП курсантов на всех этапах их обучения позволит повысить ее эффективность.

Практическая значимость данного исследования, на наш взгляд, заключается в реализации в учебном и тренировочном процессе композиционных и сопряженных УТК в зависимости от их направленности и интенсивности воздействия на организм обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гаранин Е. А.* Особенности силы и слабости нервной системы бойцов армейского рукопашного боя // Современные проблемы и перспективы развития физической культуры, спорта, туризма и социально-культурного сервиса : материалы Международной научно-практической конференции. – Набережные Челны, 2015. – С. 76–78.
2. *Гаранин Е. А.* Физическая подготовка бойцов армейского рукопашного боя с учетом индивидуального стиля ведения спортивного поединка // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2015. – № 3(36). – С. 30–38.
3. *Жужгов А. И., Назаренко В. А.* Совершенствование методики формирования профессионально важных физических качеств курсантов военного института на основе мониторинга физического здоровья // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2015. – № 4. – С. 43–51.
4. *Кузнецова З. М., Рябчук А. В., Лабещенков О. В.* Теоретические и практические аспекты индивидуализации воздушно-десантной подготовки курсантов инженерного профиля // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2018. – № 2, т. 13. – С. 198–206.

5. *Никитюк М. В.* Теоретическое обоснование методики подготовки борцов греко-римского стиля с учетом их биоэнергетического профиля // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2014. – № 4(32). – С. 47–53.

6. *Приказ* Минобороны России от 21 апреля 2009 г. № 200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/195845/>.

7. *Filipa A., Byrnes R., Paterno M. V., Myer G. D., Hewett T. E.* Neuromuscular training improves performance on the star excursion balance test in young female athletes // Journal of Orthopaedic and Sports Physical Therapy. – 2010. – № 40. – P. 551–558.

8. *Granata K. P., Marras W. S., Davis K. G.* Biomechanical assessment of lifting dynamics, muscle activity and spinal loads while using three different styles of lifting belt // Clinical Biomechanics. – 1997. – № 12(2). – P. 107–115.

9. *Keating X. D., Guan J., Pinero J. C., Bridges D. M.* A meta-analysis of college students' physical activity behaviors // Journal of American College Health. – 2005. – № 54. – P. 116–126.

10. *Murno A. G., Herrington L. C.* Between-session reliability of the star excursion balance test // Physical Therapy in Sport. – 2010. – № 11. – P. 128–132.

Статья поступила в редакцию 23.05.2019

REFERENCES

1. *Garanin E. A.* Osobennosti sily i slabosti nervnoj sistemy bojcov armejskogo rukopashnogo boya // Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya fizicheskoj kul'tury, sporta, turizma i social'no-kul'turnogo servisa : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. – Naberezhnye Chelny, 2015. – S. 76–78.

2. *Garanin E. A.* Fizicheskaya podgotovka bojcov armejskogo rukopashnogo boya s uchetom individual'nogo stilya vedeniya sportivnogo poedinka // Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoj kul'tury i sporta. – 2015. – № 3(36). – S. 30–38.

3. *Zhuzhgov A. I., Nazarenko V. A.* Sovershenstvovanie metodiki formirovaniya professional'no vaznyh fizicheskikh kachestv kursantov voennogo instituta na osnove monitoringa fizicheskogo zdorov'ya // Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika. – 2015. – № 4. – S. 43–51.

4. *Kuznecova Z. M., Ryabchuk A. V., Labeshchenkov O. V.* Teoreticheskie i prakticheskie aspekty individualizacii vozdušno-desantnoj podgotovki kursantov inzhenernogo profilya // Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoj kul'tury i sporta. – 2018. – № 2, t. 13. – S. 198–206.

5. *Nikityuk M. V.* Teoreticheskoe obosnovanie metodiki podgotovki borcov greko-rimskogo stilya s uchetom ih bioenergeticheskogo profilya // Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoj kul'tury i sporta. – 2014. – № 4(32). – S. 47–53.

6. *Приказ* Минобороны России от 21 апреля 2009 г. № 200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/195845/>.

7. *Filipa A., Byrnes R., Paterno M. V., Myer G. D., Hewett T. E.* Neuromuscular training improves performance on the star excursion balance test in young female athletes // Journal of Orthopaedic and Sports Physical Therapy. – 2010. – № 40. – P. 551–558.

8. *Granata K. P., Marras W. S., Davis K. G.* Biomechanical assessment of lifting dynamics, muscle activity and spinal loads while using three different styles of lifting belt // Clinical Biomechanics. – 1997. – № 12(2). – P. 107–115.

9. *Keating X. D., Guan J., Pinero J. C., Bridges D. M.* A meta-analysis of college students' physical activity behaviors // Journal of American College Health. – 2005. – № 54. – P. 116–126.

10. *Murno A. G., Herrington L. C.* Between-session reliability of the star excursion balance test // Physical Therapy in Sport. – 2010. – № 11. – P. 128–132.

The article was contributed on May 23, 2019

Сведения об авторе

Лабешенков Олег Викторович – старший преподаватель кафедры физической подготовки Тюменского высшего военно-инженерного командного училища (военного института) имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова, г. Тюмень, Россия; e-mail: labeshenkova@yandex.ru

Author information

Labeshchenkov, Oleg Viktorovich – Senior Lecturer, Department of Physical Training, A. Proshlaykov Tyumen Higher Military Command School of Engineering (Military Institute), Tyumen, Russia; e-mail: labeshenkova@yandex.ru

О. В. Парфенова¹, А. В. Козлова²

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

¹Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия

²Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности
по социально-личностному развитию детей № 40 «Радость» города Новочебоксарска
Чувашской Республики, г. Новочебоксарск, Россия

Аннотация. В статье раскрываются сущность и содержание педагогического сопровождения педагогов. Особое внимание уделено направлениям и формам сопровождения деятельности воспитателей дошкольных образовательных организаций по познавательному развитию детей старшего дошкольного возраста. На основе данных экспериментальной работы доказано, что педагогическое сопровождение воспитателей через использование инновационных форм методической работы обеспечивает рост уровня познавательного развития детей.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, дети дошкольного возраста, методическая работа, познавательное развитие.

О. В. Parfenova¹, А. В. Kozlova²

PEDAGOGICAL SUPPORT OF NURSERY TEACHERS FOR IMPLEMENTATION OF CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT

¹I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

²Kindergarten № 40 «Radost» with Concentration in Children's Social and Personality
Development of Novocheboksarsk of the Chuvash Republic, Novocheboksarsk, Russia

Abstract. The article reveals the essence and content of pedagogical support of nursery teachers; pays special attention to the options and forms of pedagogical support of nursery teachers of preschool educational organizations in terms of cognitive development of preschool children; on the basis of experimental data proves that the pedagogical support of nursery teachers through the use of innovative forms of methodical work provides an increase in the level of cognitive development of preschool children.

Keywords: pedagogical support, preschool children, methodical work, cognitive development.

Актуальность исследуемой проблемы. Формирование достойной жизненной перспективы для каждого ребенка и его семьи является главным ресурсом образования и стратегической целью образовательной политики. Действующие в Российской Федерации нормативно-целевые документы (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации (ред. 2012 г.) [11], Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) (2013 г.) [10] и др.) подтверждают приоритетность развития дошкольного образования и содержат конкретные меры, повышающие его качество и доступность.

В ФГОС ДО обозначены направления развития ребенка-дошкольника. Одним из них является познавательное, которое предполагает решение комплекса образователь-

ных задач: развитие познавательных интересов и мотивации детей; формирование способов познавательных действий; формирование первичных представлений об объектах природы, социального и предметного мира, основах российской и зарубежной истории и культуры. Из обозначенных в стандарте задач видно, что освоение содержания познавательного развития не является самоцелью. Конкретное содержание выступает его средством, как отмечает Т. И. Гризик [5]. Следовательно, нуждается в изменении и методика, которая ориентирована прежде всего на формирование у детей знаний. Опрос воспитателей дошкольных образовательных учреждений показал, что они осознают важность познавательного развития, но испытывают определенные трудности в его организации. Часто они используют методы, ориентированные на приобретение детьми конкретных знаний, в то время как важно сформировать у них способы познавательной деятельности, познавательную мотивацию. Преодолению данных трудностей, на наш взгляд, будет способствовать правильно организованное педагогическое сопровождение воспитателей в дошкольной образовательной организации.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия сопровождения воспитателей по познавательному развитию детей дошкольного возраста.

Материал и методика исследований. В ходе реализации поставленной цели был проведен теоретический анализ нормативных документов, педагогической и методической литературы, опыта работы воспитателей по теме исследования. Использованы метод анкетирования педагогов, мониторинг познавательного развития детей, формирующий эксперимент, анализ полученных данных. В исследовании приняли участие 25 воспитателей и 40 детей старшего дошкольного возраста МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному развитию детей № 40 „Радость”» города Новочебоксарска Чувашской Республики, из которых были сформированы экспериментальная и контрольная группы.

Результаты исследований и их обсуждение. Появление термина «педагогическое сопровождение» связано с разработкой концепции гуманистической педагогики. Так, Б. Г. Ананьев [1], И. А. Липский [7] рассматривают педагогическое сопровождение как целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, которое осуществляется посредством основных институтов воспитания. По мнению Б. Д. Бим-Бада, педагогическое сопровождение выражается в совместном действии, соучастии, помощи в чем-либо [4]. Е. А. Бауэр определяет его как форму партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смысл деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений [2].

Все определения, данные выше, характеризуют педагогическое сопровождение как процесс взаимодействия воспитанника и специалиста-педагога, в котором обе стороны занимают активную партнерскую позицию.

Достаточная широкая трактовка понятия «педагогическое сопровождение» делает возможным транслировать его не только на воспитанников, но и на всех участников образовательных отношений. В контексте нашего исследования нас интересует педагогическое сопровождение воспитателей, которое мы понимаем как специально организованное систематическое взаимодействие старшего воспитателя (заместителя заведующего по воспитательной работе) и воспитателя, которое направлено на оказание методической помощи воспитателю с учетом уровня его профессиональной компетентности, педагогического мастерства и личностных характеристик в выборе оптимальных способов организации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

А. А. Майер видит в педагогическом сопровождении широкие возможности для формирования у педагога потребности в самообразовании, саморазвитии; отслеживания

его профессионального статуса; оказания помощи при возникновении проблем, трудных случаев; осознания им своего профессионализма и личного роста [8].

Важность педагогического сопровождения воспитателей дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) подчеркивает в своих работах Л. М. Денякина [6]. Она отмечает, что систематическая методическая работа по повышению профессиональной компетентности педагогов занимает особое место в системе управления ДОО, обеспечивает развитие профессионально значимых компетенций, необходимых для решения образовательных задач развития детей раннего и дошкольного возраста с учетом особенностей их возрастных и индивидуальных особенностей развития, как указывает в «Профессиональном стандарте педагога (воспитателя)» [9].

На современном этапе развития дошкольного образования выделяют традиционные и нетрадиционные формы методической работы. К традиционным К. Ю. Белая относит Совет педагогов, консультацию, семинар-практикум, тренинг, педагогическую гостиную, КВН, круглый стол, педагогический ринг, решение педагогических ситуаций, творческие группы; к нетрадиционным – деловую игру, выставки-ярмарки педагогических идей, банк идей, мастер-класс, творческий час, педагогическую мастерскую. К активным методам методической работы можно отнести коучинг-сессию, метод кейсов, кружок качества, метод SWOT-анализа, метод модерации, мозговой штурм, методический театр, квик-настройку и др. [3].

Проанализировав теоретические основы исследуемой проблемы, ее состояние в работе дошкольных образовательных организаций, мы выделили следующие педагогические условия организации педагогического сопровождения воспитателей по познавательному развитию детей: использование инновационных форм методической работы с воспитателями (круглый стол, групповые дискуссии, мозговой штурм, семинар-практикум и пр.); создание творческой группы воспитателей по познавательному развитию детей дошкольного возраста; их консультирование по организации разнообразных форм совместной деятельности с воспитанниками по познавательному развитию в обновленной развивающей предметно-пространственной среде (опыты, экспериментирование, коллекционирование, рассматривание иллюстраций, поисково-исследовательские проекты и т. д.).

На констатирующем этапе были проведены анкетирование и оценка образовательной деятельности воспитателей по познавательному развитию детей. Анкетирование показало, что методическая работа в ДОО охватывает все направления развития детей дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО. При этом недостаточно организуются активные формы сопровождения педагогов, такие как семинары-практикумы, деловые игры, мастер-классы; воспитатели испытывают недостаток информации о современных подходах в организации образовательной деятельности с детьми по познавательному развитию. Вызывает трудности использование современных методов и форм познавательного развития (коллекционирование, макетирование, познавательные традиции, экспериментирование, создание дидактических панно, познавательные вечера «Сейчас узнаем» и др.) с учетом индивидуальных, возрастных, психофизиологических особенностей воспитанников. Результативность своей работы педагоги оценивали преимущественно по количеству проведенных образовательных мероприятий. Наблюдение и анализ образовательной деятельности воспитателя по познавательному развитию детей показали, и что его проблемы и методические ошибки обусловлены прежде всего неумением, независимо от уровня образования и стажа работы, перенести акцент в целеполагании со знаниевого компонента на деятельностный, использовать методы и приемы обучения, активизирующие познавательную деятельность детей, их способность видеть проблему и находить пути ее решения.

Для проверки достоверности выдвинутых условий педагогического сопровождения воспитателей применялись результаты мониторинга освоения детьми старшего дошколь-

ного возраста образовательной области «Познавательное развитие». Испытуемые обеих групп показали примерно одинаковые результаты. В них преобладают дети с низким и средним уровнем познавательного развития. Для этих детей характерен избирательный, неустойчивый интерес к объектам познания, уровень знаний в минимальных пределах образовательной программы соответствующей группы, частое обращение к взрослому за подтверждением правильности действий.

Полученные данные обусловили необходимость проведения формирующей работы. Целью формирующего этапа стала проверка эффективности предложенных педагогических условий по организации педагогического сопровождения воспитателей по познавательному развитию старших дошкольников.

Содержание работы по педагогическому сопровождению воспитателей по познавательному развитию детей конструировалось в соответствии со следующими принципами: целостности и системности, непрерывности, целенаправленности, дифференцированного подхода.

Работа осуществлялась в три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На каждом этапе выделялись два направления педагогического сопровождения воспитателей: консультативное и организационно-методическое (табл. 1).

Таблица 1

Содержание работы по педагогическому сопровождению воспитателей по познавательному развитию детей

Педагогическое сопровождение	
Консультативное направление	Организационно-методическое направление
Подготовительный этап	
Консультация с начинающими педагогами на тему «Характеристика образовательной деятельности по познавательному развитию детей»	Создание творческой группы
Консультация (мозговой штурм) на тему «Организация предметно-развивающей среды в группах ДОО по познавательному развитию детей»	Смотр-конкурс «Уголок экспериментирования»
Основной этап	
Семинар-практикум «Экспериментирование как средство развития познавательной активности ребенка»	Открытые просмотры: организация исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста (экспериментирование)
Круглый стол «Инновационные технологии познавательного развития детей дошкольного возраста»	Тематический контроль «Познавательное развитие ребенка-дошкольника: реализация требований ФГОС ДО»
	Работа творческой группы по составлению проектов с детьми
Заключительный этап	
Совет педагогов «Детское экспериментирование как форма развития познавательно-исследовательской деятельности дошкольников»	Конкурс проектов воспитателей по реализации образовательной области «Познавательное развитие»

На подготовительном этапе акцент был сделан на подготовке педагогов к обновлению развивающей предметно-пространственной среды по познавательному развитию, создании творческой группы по этой проблеме, проведении консультаций с начинающими воспитателями.

На основном этапе задачами стали развитие способности к изучению и использованию в профессиональной деятельности современных педагогических технологий, методик и приемов познавательного развития детей. Целесообразным оказалось проведение семинара-практикума «Экспериментирование как средство развития познавательной активности ребенка», круглого стола «Инновационные технологии познавательного разви-

тия детей дошкольного возраста». Участники творческой группы обсуждали рекомендации к составлению проектов по познавательному развитию дошкольников.

Целью заключительного этапа стало создание условий для самообразования педагогов, поддержка воспитателей, стремящихся к экспериментальной и инновационной деятельности. Мы провели Совет педагогов, сообщили результаты конкурса проектов и тематического контроля. На заседании совета на тему «Детское экспериментирование как форма развития познавательно-исследовательской деятельности дошкольников» были раскрыты такие вопросы, как познавательное развитие по ФГОС ДО (мультимедийная презентация); представлена аналитическая справка по результатам тематического контроля «Познавательное развитие ребенка-дошкольника: реализация требований ФГОС ДО»; проведена деловая игра «Конкурс смекалистых»; организована дискуссия по обмену опытом по созданию уголка экспериментирования в группе.

С целью выявления эффективности разработанной программы мероприятий нами был проведен контрольный этап эксперимента.

Качественный анализ анкетирования выявил, что педагоги экспериментальной группы готовы делиться опытом по организации исследовательской и проектной деятельности дошкольников. В методической работе воспитатели стали отдавать предпочтение формам, позволяющим практиковаться в применении новых образовательных технологий в работе с детьми по познавательному развитию. В образовательной деятельности по познавательному развитию воспитанников они стали четче формулировать цель и задачи, демонстрировали приемы, побуждающие детей к самостоятельной постановке проблемы и поиску путей ее решения, особенно в экспериментальной, проектной деятельности.

Повторная диагностика познавательного развития дошкольников показала, что у 50 % испытуемых экспериментальной группы выявлена его динамика. Воспитанники стали больше задавать вопросы о причинно-следственных связях явлений окружающей действительности. Для них стали характерны экспериментально-исследовательские действия. Дети овладели элементарными способами сбора, фиксации и анализа информации об объектах познания.

Резюме. Проведенное исследование показало, что педагогическое сопровождение воспитателей по познавательному развитию детей дошкольного возраста предполагает использование инновационных форм методической работы с воспитателями (круглый стол, групповая дискуссия, мозговой штурм, семинар-практикум, мультимедийные технологии и др.), создание творческой группы педагогов по познавательному развитию дошкольников, содействие в организации разнообразных форм совместной деятельности с воспитанниками в условиях обновленной развивающей предметно-пространственной среды (опыт, экспериментирование, коллекционирование, рассматривание иллюстраций, поисково-исследовательский проект и пр.).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. *Бауэр Е. А.* Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.disserscat.com/content/nauchno-prakticheskie-osnovy-psikhologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-sotsialno-psikholog>.
3. *Белая К. Ю.* Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении. – М. : МИПКРО, 2012. – 145 с.
4. *Бим-Бад Б. Д.* Антропологическое обоснование теории и практики современного образования. – М. : РОУ, 1994. – 36 с.
5. *Гризик Т. И.* Познавательное развитие детей 2–8 лет. Мир природы и мир человека : методическое пособие. – М. : Просвещение, 2017. – 208 с.

6. Денякина Л. М. Новые подходы к управленческой деятельности в дошкольном образовательном учреждении: методические рекомендации. – М. : Новая школа, 2008. – 48 с.

7. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сборник научных трудов. – Волгоград, 2004. – С. 280–287.

8. Майер А. А. ДОУ как открытая развивающаяся система // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2006. – № 8. – С. 12–14.

9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изм. на 5 августа 2016 г.) : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/499053710>.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

Статья поступила в редакцию 08.05.2019

REFERENCES

1. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. – SPb. : Piter, 2001. – 288 s.

2. Bauer E. A. Nauchno-prakticheskie osnovy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya social'no-psihologicheskoy adaptacii podrostkov-migrantov : dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.07 [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <https://www.dissercat.com/content/nauchno-prakticheskie-osnovy-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-sotsialno-psikholog>.

3. Belaya K. Yu. Metodicheskaya rabota v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii. – М. : MIPKRO, 2012. – 145 s.

4. Bim-Bad B. D. Antropologicheskoe obosnovanie teorii i praktiki sovremennogo obrazovaniya. – М. : ROU, 1994. – 36 s.

5. Grizik T. I. Poznavatel'noe razvitie detej 2–8 let. Mir prirody i mir cheloveka : metodicheskoe posobie. – М. : Prosveshchenie, 2017. – 208 s.

6. Denyakina L. M. Novye podhody k upravlencheskoj deyatel'nosti v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii: metodicheskie rekomendacii. – М. : Novaya shkola, 2008. – 48 s.

7. Lipskij I. A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya lichnosti: teoreticheskie osnovaniya // Teoretiko-metodologicheskie problemy sovremennogo vospitaniya : sbornik nauchnyh trudov. – Volgograd, 2004. – С. 280–287.

8. Majer A. A. DOU как открытая развивающаяся система // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2006. – № 8. – С. 12–14.

9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изм. на 5 августа 2016 г.) : приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/499053710>.

10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

11. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

The article was contributed on May 08, 2019

Сведения об авторах

Парфенова Ольга Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и сервиса Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: olpar@mail.ru

Козлова Анастасия Валерьевна – воспитатель Детского сада общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному развитию детей № 40 «Радость» города Новочебоксарска Чувашской Республики, г. Новочебоксарск, Россия; e-mail: nasty_valer@mail.ru

Author information

Parfenova, Olga Vasilyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Preschool Education and Service, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia e-mail: olpar@mail.ru

Kozlova, Anastasia Valeryevna – Nursery Teacher, Municipal Budgetary Preschool Educational Institution «Kindergarten № 40 «Radost» with Concentration in Children’s Social and Personality Development of Novocheboksarsk of the Chuvash Republic»; Novocheboksarsk, Russia; e-mail: nastya_valer@mail.ru

И. Н. Петрова, Т. В. Романова

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ГЕШТАЛЬТ-МЕТОДАМИ

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

Аннотация. В статье раскрыты сущность и содержание понятия «агрессивное поведение» и выявлены характеристики агрессивного поведения старшеклассников. Рассмотрены различные подходы к определению данного понятия, теоретические позиции, компоненты, формы, признаки, возрастные особенности, неблагоприятные факторы, влияющие на формирование агрессивного поведения учащихся старших классов. Установлено, что агрессивное поведение – это такое поведение (физическое или вербальное), мотивацией которого служит причинение вреда и ущерба окружающим объектам (живым и неживым), не желающим такого обращения. Данный феномен связывают с негативными эмоциями (гневом), мотивами (стремлением навредить), установками (расовыми предубеждениями) и деструктивными действиями. Представлена сущность метода гештальт-педагогика как способа профилактики агрессивного поведения старшеклассников, приведены диагностические результаты исследования учащихся старших классов на уровень агрессивности и данные после проведенной с ними профилактической работы.

Ключевые слова: *агрессивное поведение, агрессия, гештальт, гештальт-методы, гештальт-педагогика, профилактика, старшеклассники.*

I. N. Petrova, T. V. Romanova

CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF SENIOR SCHOOLCHILDREN WITH GESTALT METHODS

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article discloses the essence and content of the concept of aggressive behavior and identifies the characteristics of the aggressive behavior of senior schoolchildren. The authors discuss various approaches to the definition of aggressive behavior, theoretical positions, components, forms, features, age-specific peculiarities, risk factors, influencing the formation of aggressive behavior at senior schoolchildren. The authors also state that aggressive behavior is the behavior (physical or verbal), the motivation for which is causing harm and damage to surrounding objects (living and non-living). This phenomenon is associated with negative emotions (anger), motives (desire to harm), beliefs (race discrimination) and destructive actions; gives the essence of Gestalt-therapy method as the way of correction of aggressive behavior of senior schoolchildren, and the diagnostic results and the level of aggressiveness of senior schoolchildren.

Keywords: *aggressive behavior, aggression, gestalt, gestalt methods, gestalt pedagogics, prevention, senior schoolchildren.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальной проблемой в российской педагогике является повышенный уровень агрессивного поведения старших школьников. Год за годом увеличивается количество преступлений, в которых участвуют дети старшего школьного возраста. В каждом классе есть ученики, склонные к агрессивным формам поведения.

В вопросе профилактики агрессивного поведения можно выделить ряд противоречий. Они проявляются между потребностью изучения способов профилактики агрессивного

го поведения детей, обучающихся в старших классах, и малой исследованностью подходов к этой проблеме в педагогической науке. Цель статьи – изучение особенностей профилактики агрессивного поведения старшеклассников методами гештальт-педагогика.

Материал и методика исследований. Было проведено теоретическое исследование на основе анализа философской, социологической, психолого-педагогической литературы в аспекте исследуемой проблемы; изучен и обобщен опыт работы педагогов, психологов, социальных педагогов по профилактике агрессивного поведения старшеклассников методами гештальт-педагогика на примере учащихся 11 класса МБОУ «СОШ № 36» г. Чебоксары Чувашской Республики.

Результаты исследований и их обсуждение. В связи с ростом в детской и молодежной среде агрессивного поведения увеличилась потребность уточнения данного понятия, возросло и число определений, раскрывающих содержание и смысл понятия агрессивности в науке и обществе. В переводе с латинского языка *агрессия* означает «нападение», «приступ». Данное явление связывают с отрицательными чувствами (гневом), деструктивными поступками (драчливость, грубость), мотивами (стремлением навредить), правилами и установками (расовыми предубеждениями) [1].

По мнению Р. Бэрн и Д. Ричардсон, агрессивное поведение ориентировано на нанесение и причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющему все основания остерегаться подобного обращения с собой [3].

Агрессивное поведение, согласно Р. С. Немову, – это враждебное поведение человека по отношению к другим людям, отличающееся стремлением причинить им неприятность и вред [5].

В юношеском возрасте происходит идентификация личности старшеклассника, который начинает узнавать себя как личность, свои особенности. У некоторых этот процесс проходит очень тяжело, в результате появляется такая реакция, как агрессия [2].

Проанализировав все указанные выше определения агрессивного поведения, мы составили свое собственное: это такое поведение (физическое или вербальное), мотивацией которого служит причинение вреда и ущерба окружающим объектам (живым и неживым), не желающим такого обращения.

Эффективным и сравнительно новым средством профилактики агрессивного поведения старшеклассников является гештальт-педагогика. Ее основной целью и средством выступают «сознательное осознание» [10].

Гештальт-педагогика – это форма разумно и терапевтически аргументированной практической деятельности в педагогической области (на школьных занятиях всех формах; в подготовке, переподготовке и повышении квалификации педагогов; в социальной и общественной работе; в учебных группах в различных контекстах), которая нацелена на расширение осознания человека и посредством этого достижение большей внутриличностной целостности, наполненности и осмысленности жизни, улучшение контакта с внешним миром в целом и с окружающими людьми [7].

Гештальт-педагогика является одним из методов профилактики агрессивного поведения старшеклассников, способствует безопасной идентификации личности. Подросток может научиться рассматривать тяжелые ситуации с разных сторон, брать на себя ответственность за свою жизнь и свое поведение. Эмоциональный аспект гештальт-педагогика позволяет раскрыть личностные ресурсы. Все это позитивно влияет на результат профилактики агрессивного поведения учащихся старших классов [9].

Целью нашего исследования – изучение особенностей профилактики агрессивного поведения старшеклассников методами гештальт-педагогика. Мы поставили перед собой следующие задачи:

1. Определить уровень агрессивного поведения в старшем школьном возрасте.

2. Проанализировать особенности использования гештальт-педагогика как метода профилактики агрессивного поведения старшеклассников.

3. Разработать и внедрить программу профилактики подобного их поведения методами гештальт-педагогика.

4. Подтвердить эффективность этой программы с помощью вторичной диагностики.

Для решения поставленных задач были использованы разнообразные методы, дополняющие друг друга: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, педагогическое наблюдение, изучение продуктов деятельности учащихся, проективные методы диагностики и пр.

Экспериментальная работа проводилась с учащимися 11 класса МБОУ «СОШ № 36» г. Чебоксары Чувашской Республики. Участники исследования – группа старших школьников 16–17 лет в количестве 26 человек, из них 14 девочек и 12 мальчиков.

Эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На констатирующем этапе для диагностики агрессивного поведения старшеклассников нами было проведено их исследование с использованием диагностических методик, нацеленных на выявление отличительных черт проявления враждебного действия, определение предрасположенностей к враждебности: «Опросника уровня агрессивности Басса-Дарки», теста А. Ассингера (оценка агрессивности в отношениях), опросника Л. Г. Почебут. По результатам методики Басса-Дарке было выявлено, что уровень агрессивности ниже нормы наблюдается у 6 человек (23 %), в пределах нормы – у 14 (54 %), а выше нормы – у 6 (23 %). Фактором риска является высокий уровень агрессивности. Таким образом, 23% старшеклассников находятся в зоне риска.

По итогам теста А. Ассингера высокий уровень агрессивности определен у 6 человек (23 %), средний – у 16 (62 %), низкий – у 4 (15 %). Таким образом, и здесь подтвердилось, что 23 % находятся в зоне риска.

Также всем испытуемым был предложен опросник Л. Г. Почебут. Он показал, что у 16 обучающихся (61 %) обнаруживается средняя степень агрессивности и адаптивности, у 3 (12%) – высокая степень агрессивности и низкая степень адаптивности, у 7 (27%) – низкая степень агрессивности и высокая степень адаптивности. Также по результатам этой методики было выявлено, что 9 человек (35%) имеют высокий уровень самоагрессии и физической агрессии. Фактором риска является высокий уровень агрессивности, характерный для троих обучающихся (12%).

Таким образом, в ходе констатирующего эксперимента нами было установлено, что в 11 классе высокий уровень агрессии имеют 10 (38 %) человек, высокий уровень самоагрессии – 9 (35 %) и враждебности – 10 (38 %).

На формирующем этапе эксперимента была разработана и реализована программа профилактики агрессивного поведения старшеклассников методами гештальт-педагогика. Цель данной программы – создание условий, способствующих ослаблению и устранению агрессивного поведения учеников.

При создании и реализации профилактической программы использовались основные приемы работы и техники гештальт-педагогика – осознание, фокусировка энергии, принятие ответственности, работа с полярностями, техника «горячий стул» или «пустой стул».

Гештальт-педагогическая практика складывается как языковая, национальная, диалектическая смена сознательного опыта теоретической рефлексии (саморефлексии). Теоретически и субъективно связывание всего учебного содержания и всего опыта в учебном процессе в каждом случае придает смысл вышеуказанному контексту (истории жизни, культурным, институциональным, политическим ситуациям) [8].

Все без исключения занятия делились на 2 блока – блок со старшеклассниками и блок с учителями, родителями учащихся. Каждое занятие длилось 40–45 минут и имело свою

структуру, технологию проведения, цель и задачи. Упор делался на профилактическую (предупредительную) работу агрессивного поведения детей. Блок состоял из 2 этапов.

Основными целями 1 этапа были подготовка старшеклассников к способам выражения негативных эмоций, обучение навыкам контроля и управления собственными эмоциями. Деятельность в данном блоке заключалась в установлении определенных правил, которые помогут справиться с собственными эмоциями и негативным началом; в обучении релаксационным приемам и техникам с использованием глубокого дыхания.

На первоначальной стадии вводились темы «Позитив против негатива» и «Мир моих чувств и эмоций» [4].

Занятие № 1 («Позитив против негатива»). Его целью является обучение навыкам распознавания и контроля над отрицательным поведением. С этого занятия начинается весь комплекс мероприятий.

Занятие № 2 («Мир моих чувств и эмоций»). Цель – выявить и предоставить познания о нраве чувств, научить выражать эмоции социально-приемлемыми способами.

Что касается 2 этапа, то его целью стало формирование конструктивных навыков общения. Было разработано 5 занятий: «Доверие», «Уважение», «Мир», «Ты/Я-высказывание», «Решение конфликтов».

Занятие № 3 («Доверие»). Цель – способствовать конструктивным навыкам общения и навыкам невербального общения.

Занятие № 4 («Уважение»). Цель – формирование и развитие толерантного, терпимого отношения к окружающим людям, взаимного почтения, уважения, внутренней позиции оказания поддержки и помощи другим.

Занятие № 5 («Мир»). Цель – обучить участников умению чувствовать, адекватно воспринимать людей, познавать свой внутренний мир, научиться определять свои границы и принимать их.

Занятие № 6 («Ты/Я-высказывание») проводится в такой форме, как семинар-практикум. Дается некая теория, которую потом нужно будет применить на практике, выполняя задание.

Занятие № 7 («Решение конфликтов») также проходит в виде семинара-практикума, который направлен на формирование соответствующего поведения в конфликтной ситуации (умение адекватно реагировать на конфликт), выбор эффективной стратегии поведения в конфликте (избегание, уход, компромисс, сотрудничество) [6].

2 блок программы рассчитан на работу с педагогическим и родительским составом, нацеленную на устранение провоцирующих факторов враждебного действия у старшеклассников.

Этот блок также включал 2 этапа. Обучение педагогов и родителей приемам эффективного, конструктивного взаимодействия с детьми явилось целью 1 этапа. На данном этапе предполагается занятие «Конструктивное и неконструктивное общение».

Занятие № 8 («Конструктивное и неконструктивное общение»), целью которого было развитие коммуникативных умений педагогов в процессе их взаимодействия, напминает больше лекцию, посвященную теме занятия [11].

Обучение приемам саморегуляции эмоционального состояния стало целью 2 этапа данного блока. Во время этого этапа было проведено два занятия – «Эмоциональное выгорание на работе» и «Управление эмоциональным состоянием».

Занятие № 9 («Эмоциональное выгорание на работе») ориентировано на работу с учителями и придерживается следующей цели: увеличение степени психолого-педагогической компетентности в области сохранения и укрепления педагогом психолого-профессионального здоровья, предупреждения эмоционального истощения и профилактики синдрома выгорания.

Занятие № 10 («Управление эмоциональным состоянием») нацелено на умение контролировать собственное эмоциональное состояние, применять приемы и способы улучшения настроения.

После формирующего этапа эксперимента было проведено контрольное исследование агрессивного поведения старших школьников.

Вторичная диагностика проходила по тем же методикам, что и первичная. По результатам методики Басса-Дарке были сделаны следующие выводы: агрессивность ниже нормы выявлена у 10 человек (38 %), в пределах нормы – у 14 (54 %) и выше нормы – у 2 (8 %).

Проанализировав результаты теста А. Ассингера, мы получили следующие данные: высокий уровень был определен у 1 обучающегося (5 %), средний – у 20 (77 %) и низкий – у 5 (18 %).

Далее испытуемым был предложен опросник Л. Г. Почебут. У 17 школьников (65 %) обнаружилась средняя степень агрессивности и адаптивности, у одного (4 %) – высокая степень агрессивности и низкая степень адаптивности, у 8 человек (31 %) – низкая степень агрессивности и высокая степень адаптивности.

В результате реализации разработанной нами профилактической программы уровень агрессивности у обучающихся снизился на 26 %. Высокий уровень агрессивного поведения наблюдался у троих (12 %), что говорит об эффективности программы. Также значительно снизился уровень самоагрессии – на 27 % (с 9 человек до 2).

С целью установления связей между стратегиями поведения в конфликтной ситуации и видами агрессии нами были использованы методы математической обработки данных при статистической обработке (расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена).

Корреляционный анализ дал возможность выявить следующие связи: умеренную положительную ($q = 0.38$; $p 0,05$) – это означает, что при увеличении соперничества происходит увеличение вербальной агрессии; умеренную положительную между соперничеством и негативизмом ($q = 0.45$; $p 0,05$) – эта связь указывает на то, что при увеличении соперничества происходит увеличение негативизма; умеренную положительную между сотрудничеством и индексом враждебности ($q = 0.33$; $p 0,05$) – это знак того, что при увеличении сотрудничества происходит увеличение индекса враждебности. Такой вид поведения в конфликтной ситуации, как компромисс, не позволил установить никаких связей между видами агрессии.

Мы также обнаружили умеренную отрицательную связь между избеганием и обидой ($q = -0.34$; $p 0,05$), это означает, что при увеличении избегания происходит уменьшение обиды; умеренную отрицательную связь между избеганием и индексом враждебности ($q = -0.34$; $p 0,05$), эта связь говорит о том, что при увеличении избегания происходит уменьшение индекса враждебности; умеренную отрицательную связь между приспособлением и вербальной агрессией ($q = -0.39$; $p 0,05$), это знак того, что при увеличении приспособления проявляется уменьшение вербальной агрессии; умеренную отрицательную связь между приспособлением и негативизмом ($q = -0.30$; $p 0,05$), эта связь указывает на то, что при увеличении соперничества происходит уменьшение негативизма.

Сравнительный анализ связей между стратегиями поведения в конфликтной ситуации и видами агрессии позволил нам частично подтвердить гипотезу о наличии взаимосвязи между уровнем агрессии и поведением в конфликтной ситуации. К такому результату мы пришли потому, что не выявили взаимосвязи между таким видом поведения в конфликтной ситуации, как компромисс, и видами агрессии.

Резюме. Нами было проанализировано большинство существующих определений агрессивного поведения и предложена собственная его дефиниция: это такое поведение (физическое или вербальное), мотивацией которого служит причинение вреда и ущерба окружающим объектам (живым и неживым), не желающим такого обращения.

Гештальт-педагогика считается одним из значимых ресурсов в профилактике агрессивного поведения старшеклассников. При помощи гештальт-процедур обучающийся начинает познавать себя, понимать причины своего враждебного поведения, учится взаимодействовать с людьми. В данной деятельности нет прямых рекомендаций и советов, здесь школьник погружается в ту атмосферу, где он может столкнуться с актуальными жизненными ситуациями, понять и разрешить которые помогут его внутренние силы. В групповой работе ученик, слушая других, может узнать в разговорах себя и получить для себя объективный опыт. Особенность такой терапевтической работы заключается в том, что в конце всех упражнений и бесед обязательно присутствует обратная связь.

В юношеском возрасте происходит идентификация личности старшеклассника. Подросток начинает узнавать себя как личность, свои особенности и развивать способность осознавать свои границы. Гештальт-педагогика является одним из методов профилактики агрессивного поведения, способствует безопасной идентификации личности.

В результате проведенной нами профилактической работы снизилось до трех количество учащихся с высоким уровнем агрессивности. У школьников также нормализовалось эмоциональное состояние благодаря нашим упражнениям, играм и техникам. Это позволяет сделать вывод о том, что своевременная профилактика агрессивного поведения методами гештальт-педагогика способна снизить уровень его проявления у старшеклассников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антье Э. Агрессивность. – М. : Фаир-пресс, 2016. – 188 с.
2. Бреслав Г. Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности : учебное пособие для специалистов и дилетантов. – СПб. : Речь, 2012. – 144 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб. : Питер, 2014. – 464 с.
4. Кузнецова К. С. Модель педагогического сопровождения школьников в процессе развития эмоционального интеллекта // Вестник Поволжской академии государственной службы. – 2011. – № 4. – С. 125–130.
5. Немов Р. С. Общая психология. – СПб. : Питер, 2015. – 304 с.
6. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). – М. : Прогресс, 2017. – 214 с.
7. Перлз Ф. Гештальт-подход и Свидетель терапии. – М. : Сфера, 2016. – 367 с.
8. Рейнгард Ф. Тезисы о гештальт-педагогике. – М. : Прогресс, 2015. – 84 с.
9. Робин Ж. Гештальт-терапия. – М. : Сфера, 2013. – 149 с.
10. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб. : Питер, 2009. – 210 с.
11. Славутская Е. В. Психологическое сопровождение учащихся : учебное пособие. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 191 с.

Статья поступила в редакцию 21.02.2019

REFERENCES

1. Ant'e E. Agressivnost'. – M. : Fair-press, 2016. – 188 s.
2. Breslav G. E. Psihologicheskaya korrekciya detskoj i podrostkovojoj agressivnosti : uchebnoe posobie dlya specialistov i diletantov. – SPb. : Rech', 2012. – 144 s.
3. Beron R., Richardson D. Agressiya. – SPb. : Piter, 2014. – 464 s.
4. Kuznecova K. S. Model' pedagogicheskogo soprovozhdeniya shkol'nikov v processe razvitiya emocional'nogo intellekta // Vestnik Povolzhskoj akademii gosudarstvennoj sluzhby. – 2011. – № 4. – S. 125–130.
5. Nemov R. S. Obshchaya psihologiya. – SPb. : Piter, 2015. – 304 s.
6. Lorenc K. Agressiya (tak nazyvaemoe «zlo»). – M. : Progress, 2017. – 214 s.
7. Perlz F. Geshtal't-podhod i Svidetel' terapii. – M. : Sfera, 2016. – 367 s.
8. Rejnsgard F. Tezisy o geshtal't-pedagogike. – M. : Progress, 2015. – 84 s.
9. Robin Zh. Geshtal't-terapiya. – M. : Sfera, 2013. – 149 s.
10. Rudestam K. Gruppovaya psihoterapiya. – SPb. : Piter, 2009. – 210 s.
11. Slavutskaya E. V. Psihologicheskoe soprovozhdenie uchashchihya : uchebnoe posobie. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2010. – 191 s.

The article was contributed on February 21, 2019

Сведения об авторах

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

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

Author information

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

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

Н. Н. Погребняк

**СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЕВРОПЫ
(НА ПРИМЕРЕ АНГЛИИ)**

*Крымский филиал Российского государственного университета правосудия,
г. Симферополь, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются современное состояние научно-исследовательской деятельности студентов в высших учебных заведениях Англии, имеющих университетский статус, их основные модели подготовки научных кадров и особенности организации образовательного процесса.

Это одна из европейских стран со своими традициями, а также многовековым опытом в области научно-исследовательской деятельности студентов, который может быть применен и в условиях России

Ключевые слова: *высшее образование, университет, научно-исследовательская деятельность студентов.*

N. N. Pogrebnyak

**CONTENT, STRUCTURE AND FUNCTIONS OF RESEARCH ACTIVITY
OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF EUROPE
(ON THE MATERIAL OF ENGLAND)**

Crimean Branch of the Russian State University of Justice, Simferopol, Russia

Abstract. The article considers the current state of development of research activity of students at the universities of England that have university status, the basic models for the training of scientific personnel, and the peculiarities of the organization of educational process.

England is a European country with its own traditions and centuries-old experience in students' research activity. And that experience can be implemented in Russia as well.

Keywords: *higher education, university, students' research activity.*

Актуальность исследуемой проблемы. Важным в структурной перестройке и реформе экономики России является дальнейшее развитие научно-исследовательской деятельности студентов. Это связано с решением широкого комплекса социально-экономических задач, особое место среди которых занимает подготовка обучающихся к научно-исследовательской деятельности, формирование у них не только знаний, умений и навыков, но и необходимых с точки зрения социального заказа научно-исследовательских качеств и компетенций, активной жизненной позиции, мотивов реализации собственного потенциала, саморазвития и самосовершенствования. Подготовка молодежи к научно-исследовательской деятельности – стратегический вопрос развития государства в соответствии с «Национальной доктриной образования Российской Федерации на период до 2025 года».

Определенный интерес для исследователей России представляет опыт стран Европы, которые аккумулируют большее количество молодых ученых. В этих государствах сложился методологический и технологический потенциал; разработаны способы, формы

и методы организации научно-исследовательской деятельности студентов; развиты механизмы стимулирования научной и инновационной активности молодых исследователей. Изучение зарубежного опыта будет способствовать развитию теории и практики организации научно-исследовательской деятельности у подрастающего поколения в России и адаптации некоторых элементов опыта данных стран к условиям российской практики. Цель статьи – проанализировать содержание, структуру и функции научно-исследовательской деятельности студентов высших педагогических учреждений Европы на примере Англии.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ педагогической научной литературы в аспекте изучаемой проблемы как российских, так и зарубежных авторов.

Результаты исследований и их обсуждение. Система научно-исследовательской деятельности студентов в странах Европы характеризуется рядом национальных особенностей. Различия проявляются в структурной организации, содержании, методах и формах этой деятельности, а также на уровне органов управления, от которых зависят становление и развитие системы образования в целом. Учебные заведения европейских стран имеют право на составление своих собственных научно-исследовательских программ, свободны в выборе концепции обучения, содержания научных курсов, определения деталей программ, научного материала для студентов; разработке критериев оценки знаний и умений.

Для нашего исследования была выбрана Европа, поскольку ее положительный опыт, национальные традиции и преимущества в научно-исследовательской деятельности могут считаться прогрессивными и для российской системы высшего образования. В качестве примера мы рассмотрим содержание, структуру и функции научно-исследовательской деятельности студентов в университетах Англии.

Британские ученые разработали концептуальную схему анализа программ научно-исследовательской подготовки в высших учебных заведениях. Особое внимание обращается ими на учебный процесс, цели обучения, структуру и конечный результат подготовки студента к научно-исследовательской деятельности, возможность продолжения им научного исследования с целью дальнейшего профессионального роста [1]. Анализируя современные системы образования, многие исследователи пришли к выводу, что профессиональная компетентность предполагает сформированность теоретической базы, основных умений и навыков; способность к обобщению информации, принятию решений, пониманию социальных и экономических условий, в которых осуществляется научно-исследовательская деятельность, адаптации к новым условиям [2, с. 88–89]. Поэтому систему подготовки специалистов к научно-исследовательской деятельности следует рассматривать не в отдельных аспектах, а как единый взаимосвязанный комплекс. Например, чешский ученый Б. Куял определил эту систему «как целесообразную совокупность элементов и отношений между ними и их свойствами», где структурность рассматривается как главный принцип, но для того, чтобы понять, как функционирует эта система, нужно рассмотреть ее с точки зрения внутренних и внешних связей этой системы [4]. По мнению Г. Питерсона и П. Херста, в учебных программах должны быть цели, которые взаимосвязаны между собой, и эта взаимосвязь определяет последовательность содержания обучения. П. Херст выделяет три последовательных элемента: во-первых, цели образования (то есть воспитание определенных качеств ума, усвоение знаний и навыков, выработка ценностей); во-вторых, разработку программы различных педагогических видов деятельности (характер преподавания, дискуссии, научные разработки, научные проекты, лабораторные исследования и т. д.); в-третьих, содержание учебного материала [8].

Исследователь Дж. Керр, разработавший свою модель содержания научно-исследовательской программы студента, считал, что эту программу с учетом психолого-

педагогических, социальных и философских аспектов образования можно разделить на четыре взаимосвязанных элемента: цели исследования; научные фундаментальные, прикладные и специальные знания; опыт научно-исследовательской деятельности и организация выполнения научно-исследовательской программы. Изучая данную проблему, Дж. Керр в научно-исследовательской деятельности решил использовать методы наблюдения, тестирования, интервью, которые дают возможность проверить результаты научного достижения [5].

Изучение научно-педагогической и методической литературы (К. Гауейя, К. Джиппса, Н. Зимфера, Д. Макинтура, Дж. Сакса) по теме высшего педагогического образования Англии показало, что предложенные там содержание, методы и формы организации научно-исследовательской деятельности предусматривают приобретение будущими специалистами особого ряда преимуществ, к которым относятся фундаментальная научно-исследовательская база, широкая научная эрудиция, глубокие знания по теории и методологии научного творчества, владение современными информационно-коммуникационными технологиями, правильное и целесообразное использование научной информации.

Анализ содержания подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности дает основание выделить ее основную тенденцию: ориентацию на гуманизацию и гуманитаризацию высшего образования. Сегодня содержание научно-исследовательской деятельности обучающихся значительно расширяется, поскольку в учебных планах появилось больше интегрированных дисциплин. В английских университетах акцент ставится на изучение предметов научно-педагогического цикла, меняется структура отдельных специальных курсов, усиливается межпредметная направленность обучения и наблюдается увеличение количества специальных дисциплин научного характера.

Таким образом, подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности в высших учебных заведениях Англии включает усвоение системы обобщенных и межпредметных специальных, научно-педагогических и научно-исследовательских знаний, направленных на решение исследовательских заданий, в процессе которых формируются исследовательские приемы и способы действий, а в конечном счете и опыт творческой научно-практической деятельности будущих специалистов.

В системном подходе к подготовке молодежи к научно-исследовательской деятельности имеются следующие основные компоненты:

- 1) цель научно-исследовательской работы (или учебные цели);
- 2) ее содержание (содержание научного процесса);
- 3) учебно-методическое обеспечение;
- 4) формы и методы организации процесса научного поиска.

Именно указанные компоненты и составляют структуру системы подготовки специалистов к научно-исследовательской деятельности в университетах Англии и в целом могут рассматриваться как технология в английском образовании.

В ходе теоретического анализа первоисточников и практики обучения студентов высших учебных заведений Англии было установлено, что содержание подготовки будущих специалистов к научно-исследовательской деятельности определяется требованиями Национального учебного плана, в котором определен объем знаний, умений и навыков научно-исследовательской подготовки, которыми будущим специалистам необходимо овладеть. В Великобритании не происходило столь заметных реформ в образовании, прогрессивным было финансирование науки, которое к середине 70-х гг. XX в. достигло 6,5 % от ВВП [3, с. 64]. В конце XX в. стал необходим новый подход к научно-исследовательской деятельности студентов, модернизации содержания учебных программ и планов. Перед учеными встал вопрос: как строить учебные программы для будущих педагогов-ученых – в виде отдельных дисциплин или интегрированных курсов?

Практически во всех британских вузах учебные планы составляются методическими комиссиями факультетов и включают перечень и объем базовых и выборочных учебных

дисциплин, последовательность их изучения, конкретные формы проведения занятий, график учебного процесса, формы контроля. Учебный план может ежегодно меняться и дополняться. Дисциплины, изучаемые в университетах, делятся на обязательные, выборочные по перечню программы и выборочные по свободному выбору студента [4]. Заметим, что для всех учебных программ характерны вариативность и комбинированность различных дисциплин, а также возможность сочетания дневной и заочной форм обучения [11].

Хотя в Англии каждое учебное заведение самостоятельно определяет содержание учебного плана научно-исследовательской деятельности, все планы должны согласовываться с рекомендациями Министерства образования: примерно 50 % учебного времени отводится на специальные предметы «ядра», а остальное – на самостоятельную и научно-исследовательскую деятельность. В общей структуре содержания университетского педагогического образования Англии [7] можно выделить основные предметные циклы, в частности, общенаучный, специально-предметный, психолого-педагогический, научно-исследовательский.

Рассмотрим каждый из этих циклов, которые имеют отношение к научно-педагогической подготовке студентов в английских университетах.

1. *Общенаучный цикл.* Он предполагает усвоение дисциплин академического цикла (английский язык, история, математика, химия, физика) и возможность выбора учебных курсов, которые позволяют будущему специалисту свободно ориентироваться в выбранной области предметных знаний. Содержание дисциплин этого цикла отбирается с учетом определенной специальности, целей и задач профессионального образования, видов и особенностей научно-исследовательской деятельности, знания иностранных языков, а также других дисциплин, которые охватывают все отрасли предметной подготовки. Важно подчеркнуть, что главным преимуществом общенаучного цикла является отсутствие в учебной программе многопредметности и раздробленности учебных курсов. Таким образом, дисциплины этого цикла способствуют освоению общенаучных понятий, формированию системы методов умственной деятельности (анализа, синтеза, сравнения, классификации, систематизации, индукции и дедукции), методологической подготовке в целом.

2. *Специально-предметный цикл.* Обучающиеся выбирают один, два или несколько предметов специализации. Сегодня в английских университетах особую популярность получили комбинированные программы подготовки, завершающиеся получением комбинированных (combined degree) или объединенных (joint degree) степеней высшего уровня, а также различные интегрированные курсы, которые могут объединять сразу несколько учебных дисциплин, сочетая различные формы и методы обучения. Это сочетание гуманитарного и естественнонаучного циклов, на освоение которых отводится одинаковое количество учебного времени. Таким образом, изучение дисциплин специально-предметного цикла способствует укреплению межпредметных связей, формированию знаний, умений и средств деятельности, использованию методов переноса общенаучных приемов для решения новых научно-исследовательских задач.

3. *Психолого-педагогический цикл.* Он формирует у студентов основы фундаментальной компетентности в области педагогики, психологии и воспитания. Анализируя учебные планы различных английских высших учебных заведений (Университета Восточного Лондона, Плимутского и Саутгемптонского университетов), мы пришли к выводу, что наибольшим спросом пользуются дисциплины «Педагогическая психология и развитие ребенка», «Социальные аспекты педагогики», «Педагогические проблемы и эксперименты», а также отдельные профессионально-ориентированные курсы [10].

В Англии каждое учебное заведение может самостоятельно выбирать программу курса: общей (педагогика, психология, социология, английский язык, этика) и специальной (основы научных исследований, диагностика склонностей к научному творчеству) подготовки. Интересно, что его структура может состоять из отдельных спецкурсов и фа-

культативов, например, «Социология» (Sociology), «Принципы образования» (Principles of Education). При изучении системы освоения педагогических дисциплин в английских вузах нами установлено, что они излагаются последовательно и имеют четкую структуру, а потому обеспечивают необходимую глубину системных знаний. Таким образом, изучение дисциплин психолого-педагогического цикла является важным компонентом профессиональной и научной подготовки будущих специалистов, позволяющим им овладеть системными знаниями и навыками в различных направлениях педагогики и психологии [6].

4. *Научно-исследовательский цикл.* Сегодня в английских вузах есть специальные научные курсы, проходят научные конференции. Студенты успешно работают в научных школах и научно-исследовательских лабораториях, ведут свой первый научный поиск. Начиная с первых курсов обучения, они привлекаются к научно-исследовательской деятельности, проводят самостоятельные научные эксперименты, выполняют исследования по различным направлениям, получают знания по методологии научного исследования. Учебно-исследовательские задачи, которые ставит перед ними их преподаватель-наставник, способствуют формированию у них научного мышления, развивают их умения и навыки в области исследования. Таким образом, в ходе научно-исследовательской деятельности совершенствуются профессиональные навыки, формируется система знаний в области методологии психолого-педагогических исследований, методики проведения педагогического эксперимента, потребность в постоянном научном поиске даже после окончания вуза.

Ведущими факторами повышения эффективности педагогического процесса в университетах Англии являются дифференциация и индивидуализация содержания образования. Это отражается в модульной организации учебного процесса, применении вариативных программ, свободном выборе основных дисциплин и предмета исследования в рамках программы, объединении индивидуальной и коллективной форм работы, ориентации студентов на реализацию их способностей и потребности в определенном виде педагогической деятельности. Широкое применение в учебном процессе находит интеграция, касающаяся изучения вопросов, которые не могут быть освещены в рамках одного курса и поэтому требуют межпредметных подходов, комплексных форм и методов обучения. Примером может служить «Курс воспитания и образования».

Следовательно, содержание подготовки обучающихся высших педагогических учебных заведений Англии к научно-исследовательской деятельности характеризуется следующими основными чертами: гуманитаризация и гуманизация педагогического образования; обеспечение методологической, специально-предметной и профессионально-научной компетентности будущих специалистов-педагогов; гибкость и вариативность с учетом потребностей современного образования и конкретного студента; ориентация на научно-исследовательский поиск, проведение педагогического эксперимента.

Таким образом, система научно-исследовательской подготовки студентов высших педагогических учебных заведений Англии обеспечивает интегрированное единство учебных целей и содержания образования, тесную взаимосвязь преподавателей и студентов, а также материальных факторов (учебно-методического обеспечения). Учитывая сказанное, можно констатировать, что содержание подготовки к научно-исследовательской деятельности является структурной составляющей системы высшего образования Англии. Анализ источников показал, что основными тенденциями развития содержательной составляющей английского высшего образования, которые существенно повлияли на исследуемую систему, были гуманитаризация высшего образования, непрерывность научно-исследовательской подготовки будущих педагогов и ее ступенчатый характер.

Второй очевидный вопрос, которым занимается государство в сфере научно-исследовательской деятельности, – это разработка структуры организации научно-исследовательской подготовки студентов педагогических высших учебных заведений.

Это обусловлено попыткой создать в них организационно-педагогические условия научно-исследовательской деятельности обучающихся, сделать ее более эффективной, установить тесные связи между организациями.

Проанализируем этапы подготовки студентов Бристольского университета к научно-педагогической деятельности.

На первом, начальном, этапе обучающиеся знакомятся с темами научных исследований, их элементами, организацией учебного процесса в вузе, выбирают направления научного поиска. В этот период они изучают по модульному принципу основы предметов общенаучного цикла (философию, психологию, историю, английский язык). Программа обеспечивает получение глубоких знаний и понимание специфики обучения базовым предметам и дисциплинам психолого-педагогического цикла [9].

Второй этап является периодом научно-исследовательской деятельности в лаборатории. Именно на этом этапе студентам предлагаются выполнение научных проектов, экспериментов, творческих задач с элементами исследования; обобщение первых впечатлений от научной деятельности; окончательный выбор. Так, работая по разным направлениям в научно-исследовательских лабораториях, они получают перечень тем, из которых сами выбирают те, которые являются для них наиболее ценными и перспективными.

Третий этап – время приобретения начального профессионального опыта. Наставники (professional mentors) наблюдают за организацией научной деятельности студентов, составляют план работы, помогают им в поиске необходимого материала (35 % учебного времени).

Четвертый этап – сочетание обучения в университете с научно-исследовательской деятельностью.

Пятый этап – период расширения и обогащения научно-профессионального опыта. Студенты осуществляют научное исследование (60 % учебного времени), а преподаватель-руководитель определяет уровень подготовки и профессионального мастерства молодых ученых, вместе с ними определяет новые задачи, обобщает результаты деятельности, делает вывод об успехах по следующим критериям: осознание научной деятельности, способность творчески работать, умение создавать дружескую атмосферу, знание и понимание своей темы, планирование научного исследования, добросовестное отношение к оценке своих результатов научного эксперимента.

Таким образом, научная деятельность студентов в научно-исследовательской лаборатории чередуется с обучением в университете, с акцентом на связь теории и практики. Именно такая организация научного процесса позволяет осуществлять поддержку обучающегося и оценивать результаты его успешности в научной работе.

Программа курса подготовки будущих специалистов в университете включает сочетание теоретического и практического компонентов. Большую часть времени (69 %) они проводят в научно-исследовательских лабораториях. В процессе научной деятельности реализуется принцип связи теории и практики (с упором на практический аспект подготовки научных кадров). Анализ программ ряда факультетов и институтов педагогики свидетельствует, что такая структура типична для многих вузов Англии.

Третье, самое важное, направление анализа научных источников по проблеме исследования – системное рассмотрение функций студенческой научно-исследовательской деятельности. Результаты теоретического анализа и практики свидетельствуют, что система научно-исследовательской деятельности студентов педагогических высших учебных заведений Англии направлена на реализацию основных функций: мотивационно-прогностической, информативной, управленческой, координирующей, коммуникационной, контролирующей, корректирующей, оценивающей.

В ходе любой научно-исследовательской деятельности формируются условия для достижения ее основной цели и выполняются несколько функций: мотивационная, регулирующая и конструктивная. Все эти функции могут реализоваться только в том случае,

если есть главная цель и студент конкретно представляет, для чего, как, в каких условиях ему нужно решать поставленные научно-исследовательские задачи и какое значение будут иметь результаты его научного исследования. Мотивационно-прогностическая функция предусматривает формирование научно-познавательного интереса к научно-исследовательской деятельности, стимулирует академическую активность студентов, их заинтересованность в решении той или иной проблемы.

Выполняющие функцию структурирования научного процесса задания позволяют обучающимся понять, что необходимо исследовать. Но, как показывает опыт, студенты не всегда понимают цели и задачи научного исследования, не могут систематизировать знания, оперировать известными средствами и правильно организовывать свою научно-исследовательскую деятельность. Заметим, что только при хорошо спланированной организации научного процесса у них развиваются инициатива, творчество, потребность в знаниях и активном научном поиске.

Информативная функция в научно-исследовательской деятельности английских студентов отражается в их поиске, отборе и знакомстве с первоисточниками, учебной и специальной литературой. Известно, что организация научного исследования включает отбор приемов и методов, которые позволяют усвоить необходимый объем научно-исследовательского материала. А потому организация научного исследования, которая выполняет функцию управления, должна решаться с помощью форм, методов и средств.

Управленческая функция предусматривает поэтапное формирование исследовательских умений и навыков, постепенное усложнение задач, необходимых для успешного выполнения обучающимися научно-исследовательской деятельности.

Организация научного процесса имеет конкретную цель, позволяет планировать научное исследование, переключаться с одного вида деятельности на другой, регулировать время работы и отдыха. Именно планирование научной деятельности и отдыха учит студентов рационально распределять свои силы. Таким образом, оно выполняет координационную функцию и помогает решить вопрос, когда, в какое время и как проходит процесс научного исследования.

План научного исследования, который был сформирован в начале или во время выполнения исследования, может меняться, дополняться, детализироваться. Поэтому очень важно перед ним (или перед научным проектом) сформулировать такие виды работ, которые могли бы обеспечить их надлежащее применение в дальнейшей научно-исследовательской деятельности.

Цель коммуникативной функции – это осуществление передачи и усвоения необходимой информации, различных форм общения. Перед студентами встает вопрос о том, что, где, когда и как необходимо делать, чтобы достичь намеченной цели. Заметим, что эффективная научно-исследовательская деятельность невозможна без надежного контроля, корректировки и оценки результатов работы. Именно контрольная функция позволяет обучающемуся понять правильность и последовательность своей работы, сделать выводы на основе фактических результатов, которые могут быть положительными или иметь свои определенные недостатки, поэтому контроль тесно связан с корректировкой научного исследования, помогает студентам правильно реагировать на свои ошибки, недостатки и выявлять их причины с целью улучшения своей работы.

Следует отметить, что научная деятельность молодежи – это ее обучение исследованию, анализу его результатов и обоснованию полученных данных. Вполне естественно, что содержание обучения навыкам исследования будет отличаться в зависимости от задач, которые получают студенты на разных курсах обучения, и глубины раскрытия ими тем научно-исследовательских работ. Большое значение в научно-исследовательской деятельности имеет конечный результат, то есть оценка результатов и их сопоставление с намеченными целью и задачами.

Оценочная функция научно-исследовательской деятельности позволяет констатировать уровень усвоения приемов и действий, направленных на решение задач, выявить конечный результат, планировать дальнейший цикл работы, возможно, еще более сложный, а также выяснить, где можно применить результаты научных экспериментов.

Резюме. Таким образом, научно-исследовательская деятельность студентов в педагогических высших учебных заведениях Англии представляет собой единую систему из содержания, основных структурных компонентов и функций, которые создают научно-педагогическую технологию, и состоит из цели, основных задач, планирования и организации выполнения, осуществления коммуникации, контроля, коррекции и оценки результатов деятельности в процессе научного исследования. Можно утверждать, что особенности научно-исследовательской подготовки обучающихся, то есть содержательных, структурных и функциональных компонентов системы дают основание определить основные элементы для концептуальной модели педагогического образования и научно-исследовательской деятельности студентов в условиях российского университета.

Изучение английского опыта показало, что содержание, структура и функции научно-исследовательской деятельности обучающихся высших учебных заведений Англии составляют часть целостного учебного процесса. Главной задачей английских студентов в ходе овладения ими основами методологии и методики исследования является анализ явлений действительности, которые требуют рассмотрения, обоснования механизмов и путей доказательности нового взгляда на эти явления, достижения результатов научного поиска, его развития или трансформации. И именно в объяснении своих результатов и проявляет себя студент как исследователь. Новизна любого исследования заключается именно в обоснованности и разработке научной идеи с позиции выполнения всех необходимых функций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Высшее образование в Великобритании (Англии, Шотландии)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.albioncom.ru/university/england/content>.
2. *Индикаторы науки: 2017* : статистический сборник. – М. : НИУ ВШЭ, 2017. – 304 с.
3. *Скоробогатова М. П.* Тенденции развития системы подготовки научных кадров в Европе (на примере Великобритании, Германии, Италии и Франции). – М. : Университетская книга, 2017. – 64 с.
4. *After 350 years of academic journals its time to shake things up.* – URL : <https://www.theguardian.com/science/political-science/2015/apr/04/after-350-years-of-academic-journals-its-time-to-shake-things-up>.
5. *Article* 10000 Americans come to study – and mostly for free // *The Washington Post*. – 2016. – 26 February. – P. 20–21.
6. *Best universities in Europe 2016: Where can you get value for money?* – URL : <http://www.timeshighereducation.com/student/news/best-universities-europe-2016-where-can-you-get-value-money>.
7. *Communication* from the commission to the council and the European Parliament European Research Area. Progress report 2014. – Brussels : WPP, 2014. – 134 p.
8. *Degrees conferred by sex and race. Fast Facts.* National Center for Education Statistics. – URL : <https://nces.ed.gov/fast-facts/display.asp?id=72>.
9. *University of Bristol.* Programme Structure – Learning, Leadership and Policy (EdD) – What's run in 2015-2016? – URL : <http://www.bris.ac.uk/esu/unitprocat/RouteStructure.jsa?byCohort=N&programmeCode=9EDUC032R>.
10. *University of London.* – URL : <http://www.london.ac.uk/>.
11. *Xinhua* Universities to retain all earnings from research findings. Beijing // *English news*. – 2016. – 19 August.

Статья поступила в редакцию 29.04.2019

REFERENCES

1. *Vysshee* obrazovanie v Velikobritanii (Anglii, Shotlandii) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.albioncom.ru/university/england/content>.
2. *Indikator* nauki: 2017 : statisticheskiy sbornik. – M. : NIU VShE, 2017. – 304 s.
3. *Skorobogatova M. R.* Tendencii razvitiya sistemy podgotovki nauchnyh kadrov v Evrope (na primere Velikobritanii, Germanii, Italii i Francii). – M. : Universitetskaya kniga, 2017. – 64 s.
4. *After* 350 years of academic journals its time to shake things up. – URL : <https://www.theguardian.com/science/political-science/2015/apr/04/after-350-years-of-academic-journals-its-time-to-shake-things-up>.
5. *Article* 10000 Americans come to study – and mostly for free // The Washington Post. – 2016. – 26 February. – R. 20–21.
6. *Best* universities in Europe 2016: Where can you get value for money? – URL : <http://www.timeshighereducation.com/student/news/best-universities-europe-2016-where-can-you-get-value-money>.
7. *Communication* from the commission to the council and the European Parliament European Research Area. Progress report 2014. – Brussels : WPP, 2014. – 134 p.
8. *Degrees* conferred by sex and race. Fast Facts. National Center for Education Statistics. – URL : <https://nces.ed.gov/fast-facts/display.asp?id=72>.
9. *University* of Bristol. Programme Structure – Learning, Leadership and Policy (EdD) – What's run in 2015-2016? – URL : <http://www.bris.ac.uk/esu/unitprogcat/RouteStructure.jsa?byCohort=N&programmeCode=9EDUC032R>.
10. *University* of London. – URL : <http://www.london.ac.uk/>.
11. *Xinhua* Universities to retain all earnings from research findings. Beijing // English news. – 2016. – 19 August.

The article was contributed on April 29, 2019

Сведения об авторе

Погребняк Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Крымского филиала Российского государственного университета правосудия, г. Симферополь, Россия; e-mail: pogrebnyak70@mail.ru

Author information

Pogrebnyak, Natalya Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Crimean Branch of the Russian State University of Justice, Simferopol, Russia; e-mail: pogrebnyak70@mail.ru

А. С. Ростовец

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СВОЙСТВ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 10–11 КЛАССОВ ПРИ РЕШЕНИИ НЕСТАНДАРТНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Московский государственный педагогический университет, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос формирования и развития гибкости мышления, в том числе креативного, у старшеклассников. Уточнены понятия креативности и математической креативности, выявлены основные направления развития математической креативности и творческих способностей школьников при изучении курса математики. На основе теоретического анализа и практического опыта раскрыта роль задач с неполными, избыточными условиями и проблемного характера в развитии гибкости мышления обучающихся.

Ключевые слова: обучение, креативность, математическая креативность, гибкость мышления, нестандартные математические задачи.

A. S. Rostovtsev

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN TENTH- AND ELEVENTH-GRADERS WHILE SOLVING NON-STANDARD MATHEMATICAL PROBLEMS

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. The article deals with the formation and development of flexible creative thinking in senior schoolchildren; clarifies the concepts of creativity and mathematical creativity; identifies the main directions of development of mathematical creativity and creative abilities of schoolchildren in studying the course of mathematics. The author reveals the role of problems with incomplete conditions, problems with redundant conditions, and the development of flexible thinking in pupils, on the basis of theoretical analysis and practical experience.

Keywords: training, creativity, mathematical creativity, flexible thinking, non-standard mathematical problems.

Актуальность исследуемой проблемы. Современное общество ждет от общеобразовательной школы креативных, адаптирующихся под быстро меняющийся и технологично развивающийся мир, целеустремленных, творческих выпускников с качественными знаниями и обширным кругозором. Поэтому главной задачей современного школьного образования является создание условий для развития и реализации потенциала каждого ученика, обеспечение высокого качества обучения. Для современной школы важной является проблема развития креативных и творческих способностей учащихся. Она является сегодня предметом постоянного внимания как методистов, так и учителей-практиков. Проблеме формирования и развития креативных и творческих способностей в процессе изучения математики посвящены работы многих зарубежных и российских психологов и педагогов: Е. П. Торренса, Л. Термина, Р. Стенберга, О. Э. Валлье, Д. Б. Богоявленской и др.

Дж. Гилфорд [9] тесно связывает такие понятия, как креативность и творческое мышление. С учетом более глубокого анализа этих понятий и изучения соответствующей литературы можно выделить принципиально отличающиеся компоненты данных качеств

личности. Отличие состоит в том, что творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, а креативность – как внутренний ресурс человека. Вследствие того, что отсутствует единое определение креативности, в настоящее время существует множество теорий, направлений и подходов в решении проблемы развития креативности обучающихся. При этом каждая теория по-своему интересна, уникальна.

Объединяя и синтезируя различные точки зрения [2], [3], [8], [12], [13], мы уточнили понятие креативности и на его базе сформировали определение математической креативности.

Креативность – способность и готовность воспринимать новые идеи, перемены и новшества, изменять устоявшиеся стереотипы, соединяя или применяя по-новому существующие идеи с целью создания чего-то нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений тех или иных проблем. Под математической креативностью (старшеклассников) мы понимаем способность и готовность воспринимать новые математические идеи и задачи, порождать новые, оригинальные, полезные решения той или иной задачи (они должны быть верными и точными), соединяя или применяя по-новому, в том числе в другой области, существующие модели и алгоритмы решения математических задач.

Согласно исследованиям, посвященным изучению креативности личности, она характеризуется тремя фундаментальными свойствами мышления: гибкостью, беглостью и новизной [2], [3], [13]. В контексте нашего исследования наиболее значимым качеством является гибкость мышления – способность продуцировать различные идеи [4]. С точки зрения развития математической креативности, гибкость мышления – это прежде всего способность продуцировать различные идеи при решении математических задач. Мы считаем, что действенным методом развития гибкости мышления старшеклассников как одного из главных компонентов их креативного мышления является решение нестандартных математических задач. Вместе с этим, безусловно, развиваются и остальные креативные свойства мышления, равно как и другие качества, присущие креативной, творческой личности. Целью исследования, представленного в статье, является разработка методики формирования и развития математической креативности старшеклассников на базе использования в образовательном процессе нестандартных математических задач, в том числе связанных со специальными числами.

Материал и методика исследований. Нами был проведен теоретический анализ педагогической, психологической и математической литературы в аспекте изучаемой проблемы. Мы выделили основные значимые результаты различных авторов. На основе изученной литературы апробирован способ формирования гибкости мышления (как одного из фундаментальных свойств математической креативности) на уроках алгебры в 10–11 классах при решении нестандартных математических задач. Апробация предложенного способа формирования гибкости мышления, равно и математической креативности в целом, была проведена нами также в курсе по выбору для десятиклассников, посвященном специальным числам.

Результаты исследований и их обсуждение. Большинство современных психологов и педагогов склоняются к мнению, что креативная личность – это индивид, обладающий высоким уровнем знаний, имеющий тягу к новому и оригинальному. Творческая деятельность для него является жизненной необходимостью, а творческий стиль поведения – наиболее характерным [5], [13]. «По мнению О. Э. Валлье, творческие способности учащихся старших классов выражены прежде всего такими качествами, как способность видеть проблему, готовность отложить найденное решение и искать новое, толерантность к неопределенности, стремление к оригинальности, информированность, достаточно высокий уровень базовых знаний, трудолюбие, самокритичность, низкий уровень социального конформизма» [7].

По мнению Т. Н. Брянцевой [5], для развития творческого потенциала учащихся необходимо постепенно и систематически включать их в самостоятельную познавательную деятельность, чтобы обеспечить сотрудничество между ними и учителями. Традиционного урока в данном случае недостаточно. Поэтому на помощь педагогам приходят новые формы уроков – нестандартные, которые способствуют развитию творческих способностей, воспитывают навыки исследовательской деятельности, дают высокий эффект практической направленности материала, что в итоге приводит к глубокому пониманию предмета, заинтересованности им. Таковы урок-семинар, урок-практикум, урок-зачет, урок-конференция, урок-защита творческих работ и др.

Итак, соглашаясь с мнением исследователей [1], [2], [4], [13] и основываясь на собственном практическом опыте, мы считаем, что развитие гибкости мышления требует комплексных мероприятий по совершенствованию обучения на базе следующих принципов:

- создания на уроках условий, способствующих формированию и развитию динамичной интеллектуальной деятельности;
- раскрытия содержания математических знаний в их взаимосвязи с действительностью, практикой общественной жизни, а также с другими науками;
- формирования у обучающихся правильного понимания многоступенчатой абстрактности математических понятий и утверждений;
- осуществления обучения на высоком уровне сложности, потому что только оно побуждает ребенка к творчеству;
- усиления роли гипотетического (вероятностного) мышления в обучении, что способствует формированию и развитию умения выдвигать, подтверждать или опровергать свою гипотезу;
- создания на постоянной основе ситуации выбора, что в большей степени позволяет формировать креативные свойства мышления (в значительной степени: гибкость) [5], [6], [13].

Особую роль среди методов и форм стимулирования гибкости мышления занимают нестандартные задачи. Их решение – эффективный способ формирования математической креативности и творческого саморазвития ученика на уроках алгебры (и не только) в 10–11 классе. Такие задачи имеют особую привлекательность, так как решение каждой из них активизирует процесс критического мышления, познавательной активности, самостоятельности.

Использование данного методического приема имеет ряд преимуществ:

- интерес у школьников сохраняется, даже в случае, если они уверены в том, что когда-либо решали подобные математические задачи;
- учащиеся начинают мыслить самостоятельно;
- у них воспитываются необходимый самоконтроль и критическое отношение к изучаемому;
- у обучающихся формируются необходимые навыки и алгоритмы поиска ошибок и недостатков в собственных рассуждениях и записях.

Анализ школьных учебников алгебры для 10–11 классов позволяет утверждать, что большинство предлагаемых задач имеет тривиальный вид: вычислить; сравнить числовые значения выражений; найти сумму прогрессии, точки пересечения графиков функций, область определения и множества значений функции, производную функции; решить уравнение; вычислить интеграл и т. д.

С другой стороны, опыт преподавания и анализ заданий ЕГЭ показывает, что уровень изучения математики оценивается именно умением решать нестандартные задачи. В 2018/2019 учебном году, согласно спецификации ЕГЭ по математике, задач, связанных с теорией чисел, и задач, требующих креативного мышления при решении, стало больше. Поэтому использование нестандартных задач является условием развития математической креативности в процессе изучения курса алгебры и методом подготовки к сдаче

ЕГЭ. Чтобы избежать ситуаций, когда обучающийся умеет решать уравнение с неизвестным x , но теряет, если вместо x в этом же уравнении стоит переменная t , или когда выпускник, легко решая уравнения $f(x) = g(x)$, не может выполнить задание «Найти абсциссы точек пересечения графиков функций $y = f(x)$ и $y = g(x)$ » и пр., необходимо вводить в практику решение нестандартных задач.

Мы выделили из всего многообразия таких задач интересующие нас с точки зрения развития гибкости мышления и подготовки к успешной сдаче ЕГЭ следующие группы:

- с неполными условиями;
- с несколькими вариантами ответов;
- с избыточными условиями;
- проблемного характера.

Стоит обратить внимание на то, что при решении реальных задач во входящих условиях не всегда присутствует необходимое количество данных, их может быть меньше, чем нужно, а может быть больше. В таком случае важным становится умение индивида выделять необходимые для решения задачи данные, отбрасывать лишние, вносить недостающие. Использование в обучении таких задач активизирует процесс анализа и синтеза и, как следствие, творческую инициативу (самостоятельное проявление творчества при выполнении какого-либо задания, решении математической задачи).

Рассмотрим следующие типы задач.

Если в задаче используются какие-либо постоянные величины (например, сила притяжения, скорость света и др.), они обычно задаются в условии. Но она будет считаться творческой, если обучающемуся придется самостоятельно найти значение этой константы.

Если задача предлагается для решения во время урока, учитель может намеренно опустить детали. Учащиеся могут задать ему дополнительные вопросы по условию (они должны возникнуть при анализе и решении задачи).

Если данных в задаче не хватает, то в таком случае обучающийся рассматривает несколько вариантов.

Если задача имеет несколько вариантов ответов, то для ее решения ученик должен найти все решения или доказать, что решений бесконечно много.

Пример: Чему равен $\sin x$, если $\cos x = 4/5$?

Перед выполнением задания ученик должен понять, что знак синуса он сразу определить не сможет, поэтому нужно рассмотреть два случая.

Ответ:

$3/5$, если $x \in (2\pi n; \pi + 2\pi n)$, $n \in \mathbb{Z}$;

– $3/5$, если $x \in (\pi + 2\pi n; 2\pi + 2\pi n)$, $n \in \mathbb{Z}$.

Если условие задачи неполное и нет возможности самостоятельно получить отсутствующие данные (например, как в случае с константами), обучающийся должен самостоятельно сделать вывод о недостатке данных. Очевидно, что в таком случае задача не может иметь решения.

Если в условии задачи есть избыточные данные, но для ее решения используется лишь их часть, ученики должны сделать вывод о том, что дополнительные (избыточные) данные могут использоваться при проверке.

Задача с противоречивым условием может иметь логически верное решение, но ответ будет противоречить здравому смыслу, например, если получилось, что скорость велосипедиста равна 450 км/ч.

Провоцирующие задачи наталкивают на ошибочный ход мысли или заставляют обучающегося прийти к неправильному ответу. Такие задачи способствуют развитию творческого мышления, приучают к анализу и оценке информации, повышают интерес к математике.

Пример: Вес первого кубика 5 грамм. Второй кубик в два раза больше первого. Найдите вес второго кубика.

Ответ: 40 грамм (но условие задачи составлено таким образом, что может провоцировать ответ 10 грамм).

Приведем примеры задач вида проблемно-постановочных, когда ученики работают над решением реальных, взятых из жизни, проблем.

Пример: Население города составляет 100000 человек. Ежегодный прирост населения составляет 2 %. Через сколько лет удвоится численность населения при условии, что значение прироста будет постоянным? Исследуйте, как будет меняться численность вашего населенного пункта в течение 20 лет.

Решение. Алгоритм решения данной задачи сводится к использованию формулы сложных процентов: $100000 + 100000 \cdot 0,02 = 100000 (1+0,02)$ – численность населения через год; $100000 \cdot 1,02^x$ – через x лет. Составляем и решаем уравнение:

$$100000 \cdot 1,02^x = 200000; 1,02^x = 2; 1,02^x = 1,02^{\log_{1,02} 2}; x = \log_{1,02} 2; x = 35.$$

Чтобы ответить на вторую часть задачи, учащиеся должны выполнить следующие действия: подготовить ответы на вопросы и выполнить задания:

Какова численность населения вашего населенного пункта?

Как изменяется численность населения за последние 10 лет?

Создать таблицу с ежегодными показателями.

Выяснить, растет или падает численность населения.

Установить средние значения (в процентах) ежегодного роста (падения) численности населения.

После этого останется лишь подставить соответствующие значения в формулу

$$a \left(1 \pm \frac{p}{100}\right)^x, \text{ где } a - \text{ численность населения, } p - \text{ ежегодный прирост населения.}$$

Такой подход и соответствующая система задач способствуют развитию гибкости мышления.

Проведя дополнительный анализ методических материалов Федерального института педагогических измерений, спецификации ЕГЭ по математике (профильный уровень) и Кодификатора требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций, мы сделали вывод о том, что обучающимся будут полезны занятия в рамках дополнительного образования, посвященные решению задач, связанных со специальными числами.

Специальные числа обладают феноменальным диапазоном свойств, позволяющим применять их в школьном курсе математики [10], [11]. Одновременно с этим они не так часто в явном виде встречаются в математике в школе, но задачи, связанные с ними, наравне с нестандартными (по алгебре), рассмотренными нами ранее, естественным образом развивают гибкость мышления, а значит, и математическую креативность.

Рассмотрим несколько блоков математических (нестандартных для старшеклассников) задач, которые способствуют развитию их математической креативности.

1-й блок: задачи, связанные с пирамидой Паскаля.

Задача 1. Покажите, что сумма всех элементов n -го горизонтального сечения пирамиды Паскаля равна $\sum_{k,l \geq 0, k+l \leq n} \binom{n}{k,l} = 3^n$.

Задача 2. Докажите, что знакопеременная сумма элементов горизонтального сечения пирамиды Паскаля равна 1: $\sum_{k=0}^n \sum_{l=0}^{n-k} (-1)^l \binom{n}{k,l} = 1$.

Задача 3. Докажите, что число элементов в n -ом горизонтальном сечении пирамиды Паскаля есть треугольное число $S_3(n+1) = \frac{(n+1)(n+2)}{2}$.

2-й блок: задачи, связанные с числами Стирлинга.

Задача 1. Вычислите несколько ассоциированных чисел Стирлинга первого и второго рода при малых значениях параметра.

Задача 2. Вычислите несколько редуцированных чисел Стирлинга первого рода при малых значениях параметра.

Задача 3. Постройте несколько треугольников обобщенных чисел Стирлинга первого рода.

3-й блок: задачи, связанные с числами Бернулли.

Задача 1. Разработайте и проверьте алгоритм вычисления чисел Бернулли с помощью треугольника Варпитского.

Задача 2. Докажите, что многочлены Бернулли удовлетворяют соотношению $B_n(x+1) - B_n(x) = nx^{n-1}$.

Задача 3. Выпишите многочлены Бернулли $B_n(x)$ для $n = 1, 2, \dots, 8$.

Решение задач, связанных со специальными числами, способствует развитию гибкости мышления, математической креативности, творческого мышления и творческой активности обучающихся, навыков анализа, синтеза, поиска и переосмысления информации, учит ставить перед собой дополнительные вопросы, находить нестандартные решения, анализировать свои поступки и действия.

Резюме. Каждый учащийся имеет неограниченный потенциал. Развитие математической креативности и творческих способностей учеников старших классов успешно осуществляется с помощью решения нестандартных задач. Совершенствование гибкости мышления и креативности на уроках алгебры при решении задач, связанных со специальными числами, является необходимым вектором для успешного изучения предмета, сдачи ЕГЭ и формирования математических компетенций. Педагог должен обеспечить условия для развития творческих возможностей обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н. П., Андреев Д. А. Развитие творческого мышления и творческих способностей учащихся на уроке математики [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2017/670047.htm>.
2. Бабенко А. С. Развитие креативности будущих бакалавров математических направлений вуза в процессе изучения нелинейных динамических систем в математических дисциплинах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Кострома, 2013. – 207 с.
3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М. : АCADEMIA, 2002. – 320 с.
4. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
5. Брянцева Т. Н. Формирование творческих способностей учащихся 9–11 классов в процессе обучения математике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2003. – 133 с.
6. Бухвалов В. А. Алгоритмы активизации творческого мышления // Школьный психолог. – 2004. – № 4. – С. 27.
7. Валлье О. Э., Светной А. П. Опыт использования компетентностно-ориентированных технологий для совершенствования методической подготовки студентов и учителей математики // Материалы VI Международной научно-практической интернет-конференции «Инновационные технологии обучения физико-математическим дисциплинам». – Мозырь : ИОМГПУ, 2014. – С. 13–15.
8. Выготский Л. С. Психология. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
9. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
10. Деца Е. Специальные комбинаторные числа. От чисел Стирлинга до чисел Моцкина: все о двенадцати известных числовых множествах комбинаторной природы (история, классические свойства, примеры и задачи). – М. : ЛЕНАНД (Урсс), 2018. – 504 с.
11. Деца Е., Деца М. Фигурные числа. – М. : МЦНМО, 2015. – 350 с.
12. Кочнев В. П. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения математике в классах естественнонаучного профиля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Екатеринбург, 2013. – 200 с.
13. Секованов В. С. Академик АН СССР А. Н. Колмогоров: жизнь в науке и наука в жизни гения из Туношны. – М. : Либроком, 2014. – 704 с.

Статья поступила в редакцию 23.04.2019

REFERENCES

1. *Andreeva N. P., Andreev D. A.* Razvitie tvorcheskogo myshleniya i tvorcheskih sposobnostej uchashchihsya na uroke matematiki [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://e-koncept.ru/2017/670047.htm>.
2. *Babenko A. S.* Razvitie kreativnosti budushchih bakalavrov matematicheskikh napravlenij vuza v processe izucheniya nelinejnyh dinamicheskikh sistem v matematicheskikh disciplinah : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Kostroma, 2013. – 207 s.
3. *Bogoyavlenskaya D. B.* Psihologiya tvorcheskih sposobnostej. – M. : ACADEMIA, 2002. – 320 s.
4. *Bogoyavlenskij D. N., Menchinskaya N. A.* Psihologiya usvoeniya znanij v shkole. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1959. – 347 s.
5. *Bryanceva T. N.* Formirovanie tvorcheskih sposobnostej uchashchihsya 9–11 klassov v processe obucheniya matematike : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – M., 2003. – 133 s.
6. *Buhvalov V. A.* Algoritmy aktivizacii tvorcheskogo myshleniya // Shkol'nyj psiholog. – 2004. – № 4. – S. 27.
7. *Vall'e O. E., Svetnoj A. P.* Opyt ispol'zovaniya kompetentnostno-orientirovannyh tekhnologij dlya sovershenstvovaniya metodicheskoy podgotovki studentov i uchitelej matematiki // Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy internet-konferencii «Innovacionnye tekhnologii obucheniya fiziko-matematicheskimi disciplinami». – Mozyr' : IOMGPU, 2014. – S. 13–15.
8. *Vygotskij L. S.* Psihologiya. – M. : Izd-vo EKSMO-Press, 2000. – 1008 s.
9. *Gilford Dzh.* Tri storony intellekta // Psihologiya myshleniya / pod red. A. M. Matyushkina. – M. : Progress, 1965. – S. 433–456.
10. *Deza E.* Special'nye kombinatornye chisla. Ot chisel Stirlinga do chisel Mockina: vse o dvenadcati izvestnyh chislovyh mnozhestvah kombinatornoj prirody (istoriya, klassicheskie svojstva, primery i zadachi). – M. : LENAND (Urss), 2018. – 504 s.
11. *Deza E., Deza M.* Figurnye chisla. – M. : MCNMO, 2015. – 350 s.
12. *Kochnev V. P.* Razvitie tvorcheskih sposobnostej uchashchihsya v processe obucheniya matematike v klassah estestvennonauchnogo profilya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Ekaterinburg, 2013. – 200 s.
13. *Sekovanov B. C.* Akademik AN SSSR A. N. Kolmogorov: zhizn' v nauke i nauka v zhizni geniya iz Tunoshny. – M. : Librokom, 2014. – 704 s.

The article was contributed on April 23, 2019

Сведения об авторе

Ростовцев Андрей Сергеевич – аспирант кафедры теории и методики обучения математике и информатике Института математики и информатики Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия; e-mail: as.rostovtsev@mail.ru

Author information

Rostovtsev, Andrey Sergeevich – Post-graduate Student, Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics and Computer Science, Institute of Mathematics and Computer Science, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; e-mail: as.rostovtsev@mail.ru

Л. П. Терентьева

**НЕСТАНДАРТНЫЕ ЗАДАЧИ И ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ
В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ
В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения решению нестандартных задач учащихся начальных классов. Особое внимание уделено вопросам подготовки студентов к такой работе. Интерес учащихся к математике можно повысить разными способами: предлагая задачи со сказочным сюжетом, с нестандартной формулировкой, с красочными элементами, с неожиданными результатами, то есть постоянно расширяя круг задач и увеличивая их сложность. Увлеченность предметом поддерживается и успехами в различных тематических конкурсах или олимпиадах, составляющих часть организованных, продуманных занятий с учащимися на основе богатого арсенала заданий учителя.

Ключевые слова: *нестандартные задачи, олимпиада, математика.*

L. P. Terentyeva

**NON-STANDARD PROBLEMS AND THEIR PEDAGOGICAL ROLE
IN THE FORMATION OF INTEREST IN MATHEMATICS
AT PRIMARY SCHOOL**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. This article is devoted to the problem solution of non-standard problems by primary schoolchildren; pays particular attention to the training of children in terms of the ability to solve non-standard problems. The authors suggest that the interest in mathematics should be aroused in a number of ways: by giving children the problems with a fairy tale plot, or with a non-standard formulation, or with colorful elements in the problem, or with unexpected results, that is, by constantly expanding the range of problems and increasing their complexity. Pupils' enthusiasm can also be encouraged by their successful participation in various thematic contests or olympiads, which are the part of well-organized, well-thought-out lessons based on the teacher's extensive toolkit.

Keywords: *non-standard problems, olympiad, mathematics.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что целью обучения математике учащихся младших классов является развитие у них постоянного интереса к изучаемой дисциплине. Настоящая увлеченность математикой у школьников начинается с маленькой проблемы, которую они пытаются разрешить при выполнении задания, связанного с решением задачи с нестандартной, сказочной или красочной формулировкой. Одним из таких источников служат и математические олимпиады разного уровня. Они бывают очные и дистанционные (заочные); устные и письменные; школьные, городские, региональные, международные. Подготавливая набор задач для различных типов олимпиад, необходимо учитывать не только привлекательность их формулировок, но и научную значимость олимпиад, возможности и интересы учащихся, традиции олимпиад по выявлению победителей. Цель исследования – определить условия

специальной математической подготовки студентов к обучению младших школьников решению нестандартных задач, к организации внеклассных занятий по математике.

Материал и методика исследований. После проведения республиканской олимпиады по математике с учащимися начальной школы на базе психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева с марта по апрель 2019 г. и анализа выполненных ими заданий появилось желание исследовать затронутую в статье проблему. В статье мы используем данные научно-исследовательской работы на тему «Роль логических универсальных учебных действий в образовательном процессе младших школьников», проведенной в рамках гранта. В работе использованы следующие методы: сравнительно-сопоставительный анализ психолого-педагогической и методической литературы, сбор и систематизация учебных заданий, способствующих формированию у учащихся начальной школы потребности в логических рассуждениях. Рассмотрены также вопросы специальной математической подготовки студентов к обучению младших школьников решению нестандартных задач, к проведению внеклассных занятий по математике.

Результаты исследований и их обсуждение. Педагогическая подготовка студентов к преподаванию математики в начальных классах требует осуществления системы воздействий. На наш взгляд, в нее входят теоретическая и специальная подготовка, широкое практическое обучение, воспитательные мероприятия, целенаправленная внеаудиторная и научно-исследовательская работа. При специальной подготовке будущего учителя начальных классов (спецкурсы, спецсеминары, проблемные группы, предметные кружки, учебно-исследовательская и научно-исследовательская работа) активизируются, систематизируются, обобщаются и углубляются знания, приобретаемые им в процессе изучения дидактики, математики и методики. С целью усиления профессиональной направленности курса методики начального обучения математике нами разработан и опубликован спецкурс «Решение нестандартных задач». Данный спецкурс могут использовать также учителя, работающие в начальных классах по программам и учебникам математики разных авторов, а именно Э. И. Александровой, И. И. Аргинской, М. А. Бантовой, Г. В. Бель-тюковой, Н. Я. Виленкина, С. И. Волковой, В. В. Давыдова, Т. К. Жикалкиной, Л. В. Занкова, А. М. Захаровой, Н. Б. Истоминой и И. Б. Нефедевой, Л. С. Итиной, В. И. Кузнецова, Г. Г. Микულიной, М. И. Моро, Л. Г. Петерсон, О. Л. Пчелкиной, В. Н. Рудницкой, Н. Г. Салминой, С. В. Степановой, Н. Н. Столярской и других новаторов.

Предлагаемая программа спецкурса ориентирована на подготовку будущего учителя к работе по формированию познавательных универсальных учебных действий и развитию математического мышления младших школьников как на уроках, так и на внеклассных занятиях через решение нестандартных задач. Она дополняет основной курс методики преподавания математики в начальных классах и предусматривает углубленное изучение методики решения нестандартных задач.

Нами также разработаны и опубликованы методические рекомендации по проведению предметных олимпиад со студентами – будущими учителями начальных классов.

В своей практике учитель должен учитывать фактический уровень математического мышления детей, постепенно формировать и развивать у учащихся те логические структуры, которые лежат в основе математической деятельности. Целенаправленное управление со стороны педагога этим процессом, включающим в себя элементы планирования, организации, регулирования и контроля процесса обучения, является одним из эффективных средств развития математического мышления младших школьников. Для этого будущий учитель должен владеть соответствующими знаниями, умениями и навыками [4]. Но фактически при решении даже такой простой нестандартной задачи, как «Масса рыбы – три килограмма плюс половина всей массы. Какова масса рыбы?», сту-

денты допускают ошибку: вместо 6 кг они называют 4,5. Не обращая внимание на выражение «3 килограмма – это половина всей массы», они выделяют слово «половина».

Младшие школьники зачастую подражают учителю в манере рассуждать. Поэтому, рассматривая несколько способов решения нестандартных задач на занятиях спецкурса, необходимо завершить работу над задачей тем способом, каким ее должны решать младшие школьники и каким они должны рассуждать. Только при разборе и решении задач развивается умственная деятельность ребенка. Он учится доказывать и отстаивать собственные находки в их решении. Задачи способствуют развитию основных математических представлений у ученика с первых дней его обучения в школе. Все школьное математическое образование выстроено в единую систему, позволяющую учащимся не только овладевать математическим содержанием, но и развивать свое творческое начало. Школьники должны уметь решать как стандартные, так и нестандартные задачи, которые требуют гибкости мышления, оригинальности, изобретательности, творчества [2]. На своих занятиях мы делаем основной упор на методически грамотный разбор и анализ решения нестандартных задач.

В ходе анализа изучаемой проблемы мы пришли к выводу, что при подготовке будущих учителей к работе по обучению младших школьников решению нестандартных задач наиболее целесообразна лекционно-практическая форма работы. На лекциях преподаватель сообщает студентам необходимые сведения о нестандартных задачах, намечает возможности их использования в начальной школе. На семинарских занятиях они непосредственно решают эти задачи, перерабатывают их, в преломленном и адаптированном виде подготавливают для младших школьников.

Готовясь к занятиям, будущие учителя изучают дополнительную литературу, отбирают задачи по теме, составляют сообщения в виде докладов, рефератов, методических разработок (рекомендаций).

Главная цель спецкурса – совершенствование подготовки студентов к индивидуальной работе как с одаренными, так и со среднеуспевающими детьми, то есть со всеми учащимися класса [3].

Исходя из этой цели, в процессе реализации разработанного нами спецкурса ставятся следующие задачи:

- научить студентов решать нестандартные задачи, работать с дополнительной математической литературой и отбирать учебно-воспитательный материал для младших школьников [7], [8, с. 5];

- формировать у них умения применять целесообразные методы обучения и воспитания учащихся начальных классов для расширения их кругозора и привития им интереса и любви к математике;

- развивать профессионально-математическое мышление студентов, учить их анализировать опыт передовых учителей с возможностью обобщения и переноса наиболее эффективных форм, методов и приемов по решению нестандартных задач в практику своей работы [9].

Тематический план спецкурса представлен в таблице 1.

Таблица 1

Тематический план занятий по спецкурсу «Решение нестандартных задач»

№ п/п	Название темы	Лекции	Практические занятия
1.	Нестандартные задачи как средство развития математического мышления младших школьников	2	-
2.	Принцип Дирихле. Задачи, решаемые с помощью этого принципа	-	2
3.	Логические задачи	2	2
4.	Математические софизмы	2	-

Продолжение таблицы 1

5.	Математические ребусы, кроссворды, шарады	2	-
6.	Комбинаторные задачи	2	2
7.	Задачи на переливание, взвешивание, конструирование фигур	-	2
8.	Нестандартные задачи на вычисления и подсчет	-	2
	Итого:	10	10

Из тематического плана видно, что большое количество часов уделяется решению комбинаторных и логических задач, которые обычно включаются в олимпиадные задания различного уровня.

При решении комбинаторных задач у учащихся начальных классов появляется возможность для усвоения знаний о задаче и ее структуре. В этом возрасте для них новым является то, что задача может быть сформулирована с использованием сказочных персонажей или, наоборот, с описанием жизненных ситуаций. У них уже есть понятие об ответе задачи, но нет понимания, что результат может быть не один или же его вообще может не быть. У них есть понятие о решении задачи с использованием арифметических действий, а в случае комбинаторной задачи выходит, что ее можно решить и без них.

При знакомстве с комбинаторными задачами младшие школьники овладевают новым методом решения. Влияние этих задач на развитие мышления обучающихся неоспоримо. Мы можем говорить о развитии различных качеств мышления, но особенно вариативности [6, с. 63–66].

Чтобы достичь целей, которые представлены в учебниках по математике для младших классов, необходим подбор комбинаторных задач, за счет которых можно расширить курс начальной математики. Мы собирали задачи, анализировали и адаптировали их для младших школьников, составляли собственные. Комбинаторные задачи отбирались нами, во-первых, адекватно выбранному методу (методу перебора), во-вторых, с учетом возрастных возможностей и особенностей детей. Остановимся подробнее на этих положениях.

Существуют различные методы решения комбинаторных задач. Разными авторами они классифицируются по-разному. Наиболее удачна, на наш взгляд, классификация, где рассматриваются формальные и неформальные методы. При первом подходе главным является правило или расчетная формула. Для этого надо определить характер выбора и в правила суммы или произведения подставить числа и вычислить ответ. Сами варианты не рассматриваются, на них не делаются акценты, так как процесс составления вариантов перебора используется при другом подходе – неформальном. К нему мы относим метод перебора, понятный ученикам младших классов. При решении задач методом перебора обогащается практический опыт, что является основой для дальнейшего использования принципов комбинаторики и необходимых формул. Благодаря этому комбинаторные задачи вводятся в курс начальной школы.

Мы выделили три группы задач с учетом сложности и объема выполнения операций перебора. Все группы в содержании спецкурса раскрываются и студентами (будущими учителями начальных классов), подробно анализируются. Задачи первой группы предполагают полный перебор всех вариантов решения, второй – сокращенный перебор, то есть исключение некоторых вариантов на этапе анализа условия, третьей – многократный перебор объектов в различных сочетаниях.

Например, задача первой группы (*Вставить арифметические знаки «+» и «-» между числами 10...4...5*) требует нахождения всевозможных способов решения, то есть полного перебора [1].

Решение следующего вида задач, к примеру, с геометрическими фигурами, потребует сокращенного перебора. Одним из требований является расположение фигур по определенным признакам: *Скомбинировать положение фигур, одинаковых по форме и разным по*

размеру, в соответствии с условием: на первом месте находится круг, и рядом не находятся фигуры одинаковой формы [10].

Рассуждения учеников должны строиться следующим образом: если на первом месте расположить больший круг, то круг меньшего размера может занять только третье место, соответственно оставшиеся фигуры могут претендовать на два способа расположения (рис. 1).

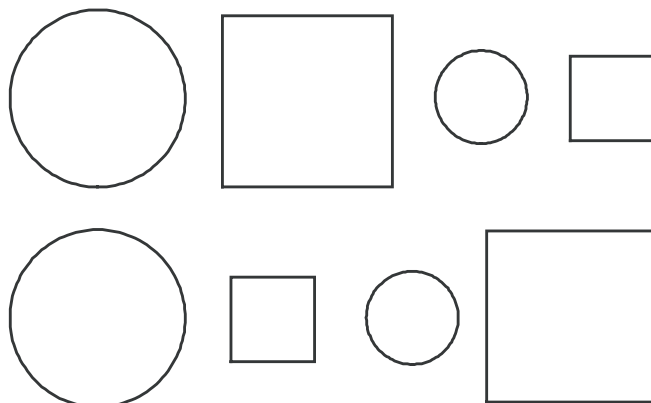


Рис. 1. Первый способ расположения фигур

Похожее рассуждение дети могут привести при расположении на первом месте маленького круга, после этого они должны получить еще два варианта, представленные на рисунке 2.

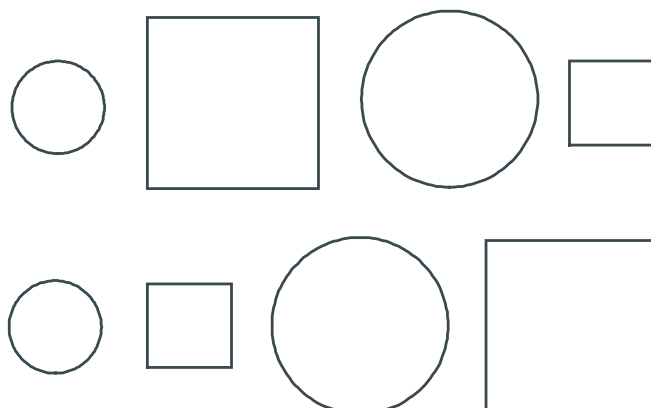


Рис. 2. Второй способ расположения фигур

Решение задач данной группы требует перебора всех возможных вариантов. Мы приведем пример рассуждения и решения такой задачи: *Три компаньона одной фирмы хранят ценные бумаги в сейфе, на котором три замка. Компаньоны хотят распределить между собой ключи от замков так, чтобы сейф мог открываться только в присутствии хотя бы двух компаньонов, но не одного. Как это можно сделать?*

При ее решении дети могут провести рассуждение следующим образом:

Предположим, что у каждого из компаньонов имеется по одному ключу. В таком случае, если придут двое любых из них, то открыть сейф у них не получится.

Если сделать предположение, что у каждого из них по три разных ключа, в этом случае сейф может раскрыть и один компаньон, а это совсем не соответствует условию нашей задачи.

Попробуем дать каждому из компаньонов по два различных ключа: первому компаньону – 1-й и 2-й, второму – 1-й и 3-й, третьему – 2-й и 3-й. В данном варианте мы делаем перебор из трех типов ключей по два ключа. Можно провести проверку, смогут ли два компаньона открыть сейф. Мы должны проверить все варианты. Итак, если придут первый и второй компаньоны, у них будут все ключи (1 и 2, 1 и 3), первый и третий – опять все ключи (1 и 2, 2 и 3), второй и третий – также все три (1 и 3, 2 и 3). Значит, для нахождения ответа мы выполнили операцию перебора несколько раз.

При подборе комбинаторных задач, решаемых методом перебора, мы придерживались условия соответствия этой совокупности задач принципам полноты. Нами были подобраны основные виды комбинаторных задач – на упорядочение элементов множества, выбор подмножеств и их упорядочение, выбор подмножеств. С помощью варьирования числа объектов в задаче, самих объектов, наличия в задачах дополнительных условий или повторяющихся элементов, способов упорядочения мы добились разнообразия в каждой группе.

Особое внимание уделялось задачам на переливание и взвешивание. Этому виду нестандартных задач практически не уделяется внимание при обучении математике младших школьников. К такому выводу мы пришли в результате проведения олимпиады с ними на психолого-педагогическом факультете ЧГПУ им. И. Я. Яковлева в марте–апреле 2019 г. Только 2 % участников знакомы с такими задачами, а решать умеют их всего 0,5 %. Мы считаем, что необходима специальная подготовка будущих учителей к этой работе. Поэтому на занятиях со студентами мы разбираем различные подходы к решению и оформлению результатов (наиболее удачный метод решения задач на переливание – табличное оформление).

Логические задачи – это еще один раздел, на который в курсе подготовки будущих учителей мы обращаем внимание [5].

Резюме. Итак, результаты проведенной нами олимпиады с учениками младших классов свидетельствуют о том, что учителями математики в начальной школе мало уделяется внимание работе с логическими заданиями.

При подготовке студентов – будущих учителей к обучению детей решению нестандартных задач необходимо делать акценты именно на логические и комбинаторные задачи. Они требуют нестандартных решений и способов достижения результата (принятие – истинно, отрицание – ложно) [9, с. 5]. Вариативность, оригинальность, нестандартность логических задач позволяют формировать математическую функциональную грамотность, необходимую в повседневной жизни, когда приходится проявлять смекалку, находчивость, практичность, расчетливость [7].

В нашей практике подготовки будущих учителей к организации внеклассных мероприятий по математике в начальных классах стало традицией проведение недели математики. В течение этой недели обсуждаются доклады студентов, сообщения преподавателей на историко-математические темы; организуются конкурсы по выпуску стенных математических газет, математические вечера, викторины, олимпиады между группами и курсами. Многообразие форм внеклассных мероприятий, нацеленных на рост интереса школьников к математическим знаниям, используется в период студенческой педагогической практики в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Возлинская М. В.* Задачник. Нестандартная математика в школе. – М. : Лайда, 1993. – 96 с.
2. *Зак А. З.* Задачи для развития логического мышления // Начальная школа. – 1989. – № 6. – С. 32–33.
3. *Иванова И. П.* Сопровождение одаренных детей в условиях реализации ФГОС начального образования // Современные проблемы и перспективы развития психологии и социальной педагогики : сборник научных статей. – Чебоксары, 2016. – С. 19–15.
4. *Иванова И. П.* Формирование общеучебных умений и навыков у учащихся сельской малокомплектной начальной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 1994. – 21 с.

5. Картошкина И. М., Терентьева Л. П. Задачи как средство подготовки бакалавров к развитию математического мышления младших школьников // Современные проблемы и перспективы развития психологии и социальной педагогики : сборник научных статей. – Чебоксары, 2016. – С. 66–69.
6. Мельник Н. Б. Развитие логического мышления при изучении математики // Начальная школа. – 1997. – № 5. – С. 63–66.
7. Терентьева Л. П. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников при решении математических задач // Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска: проблемы, опыт, перспективы : сборник научных статей. – Чебоксары, 2016. – С. 58–63.
8. Терентьева Л. П. Час интеллектуального развития младшего школьника. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2000. – 45 с.
9. Терентьева Л. П., Архипова С. Е. О подготовке студентов к развитию математического мышления младших школьников // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития : сборник научных статей. – Чебоксары, 2015. – С. 143–147.
10. Шарьгин И. Ф., Шевкин А. В. Математика: задачи на смекалку. – М. : Просвещение, 1998. – 95 с.

Статья поступила в редакцию 17.06.2019

REFERENCES

1. Vozlinskaya M. V. Zadachnik. Nestandardnaya matematika v shkole. – M. : Lajda, 1993. – 96 s.
2. Zak A. Z. Zadachi dlya razvitiya logicheskogo myshleniya // Nachal'naya shkola. – 1989. – № 6. – S. 32–33.
3. Ivanova I. P. Soprovozhdenie odarennykh detej v usloviyah realizacii FGOS nachal'nogo obrazovaniya // Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya psihologii i social'noj pedagogiki : sbornik nauchnykh statej. – Cheboksary, 2016. – S. 19–15.
4. Ivanova I. P. Formirovanie obshcheuchebnykh umenij i navykov u uchashchihsya sel'skoj malokomplektnoj nachal'noj shkoly : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. – M., 1994. – 21 s.
5. Kartoshkina I. M., Terent'eva L. P. Zadachi kak sredstvo podgotovki bakalavrov k razvitiyu matematicheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov // Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya psihologii i social'noj pedagogiki : sbornik nauchnykh statej. – Cheboksary, 2016. – S. 66–69.
6. Mel'nik N. B. Razvitie logicheskogo myshleniya pri izuchenii matematiki // Nachal'naya shkola. – 1997. – № 5. – S. 63–66.
7. Terent'eva L. P. Formirovanie universal'nykh uchebnykh dejstvij u mladshih shkol'nikov pri reshenii matematicheskikh zadach // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej grupy riska: problemy, opyt, perspektivy : sbornik nauchnykh statej. – Cheboksary, 2016. – S. 58–63.
8. Terent'eva L. P. Chas intellektual'nogo razvitiya mladshego shkol'nika. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2000. – 45 s.
9. Terent'eva L. P., Arhipova S. E. O podgotovke studentov k razvitiyu matematicheskogo myshleniya mladshih shkol'nikov // Psihologiya i social'naya pedagogika: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya : sbornik nauchnykh statej. – Cheboksary, 2015. – S. 143–147.
10. Sharygin I. F., Shevkin A. V. Matematika: zadachi na smekalku. – M. : Prosveshchenie, 1998. – 95 s.

The article was contributed on June 17, 2019

Сведения об авторе

Терентьева Лариса Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: lareknt@rambler.ru

Author information

Terentyeva, Larisa Pavlovna – 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: lareknt@rambler.ru

И. А. Федорова

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«НАЧАЛЬНАЯ ОБРАБОТКА ШВЕЙНЫХ ИЗДЕЛИЙ»**

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

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования различных организационных форм обучения на занятиях по дисциплине «Начальная обработка швейных изделий» при подготовке будущих инженеров-технологов швейной промышленности. Одними из способов формирования компетенций обучающихся являются использование на лабораторных занятиях инструкционно-технологических карт, карточек-заданий на изготовление узлов швейного изделия, демонстрация трудовых приемов, учебных фильмов и видеуроков.

Ключевые слова: *организационные формы обучения, формирование компетенций, инструкционно-технологические карты, демонстрация трудовых приемов.*

I. A. Fedorova

**ORGANIZATIONAL FORMS OF TRAINING
AT «INITIAL PROCESSING OF SEWN ITEMS» CLASSES**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia

Abstract. The article considers the features of various organizational forms of teaching at «Initial Processing of Sewn Items» classes when training future process engineers in the dress-goods industry. One of the ways to form students' competences is to use instructional and technological charts, task cards for the manufacturing of garments' knots and demonstration of labor practices, educational films, and video lessons at laboratory classes.

Keywords: *organizational forms of training, formation of competences, instructional and technological charts, demonstration of labor practices.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одна из главных задач высшего образования заключается в создании таких условий, при которых у обучающихся активно формировались бы компетенции для результативного ведения своей будущей профессиональной деятельности. Сформированность компетенций напрямую зависит от правильно выбранных и использованных в соответствии с требованиями основной профессиональной образовательной программы высшего образования (далее – ОПОП ВО) организационных форм обучения. Практикоориентированность дисциплины «Начальная обработка швейных изделий» требует от преподавателя более тщательной подготовки к выбору организационных форм обучения при проведении всех видов занятий.

Несмотря на несомненную актуальность проблемы выбора организационных форм обучения в высшей школе, следует отметить, что в настоящее время отсутствует единое представление педагогов о том, в каком виде демонстрировать студентам приемы работы на швейных машинах и технологию изготовления различных узлов одежды.

Целью данной статьи является изучение особенностей использования организационных форм обучения на занятиях по дисциплине «Начальная обработка швейных

изделий» для выявления методических рекомендаций по эффективному формированию компетенций студентов.

Материал и методика исследований. Был проведен теоретический анализ специальной литературы по вопросам выбора организационных форм обучения, изучены федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению подготовки 29.03.01 Технология изделий легкой промышленности, утвержденные приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 августа 2016 г. № 1008 [8], опыт подготовки кадров для швейной промышленности ведущими высшими учебными заведениями России [9], а также рабочие программы дисциплин швейного цикла.

Результаты исследований и их обсуждение. Истории педагогической мысли и практики известны самые разнообразные формы организации обучения студентов. Требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, а также потребности общества в целом влияют на возникновение, формирование, развитие, совершенствование и постепенное отмирание отдельных форм организации обучения. Каждый последующий исторический этап в развитии общества отражается на всех процессах, происходящих в жизни людей, в экономике, социальной сфере и образовании. Именно этот факт позволил высшей школе накопить значительный материал в исследуемой нами области. В течение многих лет оптимальной формой организации учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях был урок, который во всем мире именуется как «обучение в коробке для яиц» [5].

Образовательный процесс в настоящее время в корне отличается от процесса обучения в прошлом веке: позиция «учитель как бы впереди ученика» поменялась на «ученик как бы впереди». Сегодня педагог должен нацеливать, ориентировать студента вводными и обзорными лекциями, а затем своими консультациями для самостоятельной работы, то есть «пропустить его вперед» и редактировать его действия в самостоятельном движении от незнания к знанию посредством различных видов консультаций (индивидуальных, групповых и т. д.), организации учебной работы в интерактивной форме.

В связи с вышеизложенным именно с данных позиций будут рассматриваться организационные формы обучения на занятиях по дисциплине «Начальная обработка швейных изделий».

Указанная дисциплина входит в вариативную часть учебного плана ОПОП ВО по направлению подготовки бакалавров «Технология изделий легкой промышленности», профиль «Технология швейных изделий», реализуемой на технолого-экономическом факультете Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Она изучается в третьем семестре. В соответствии с учебным планом на данную дисциплину отводятся 3 зачетные единицы, это 108 часов, из них 54 часа выделены на контактную работу с преподавателем (18 часов – лекционные, 36 часов – лабораторные занятия), 18 часов предусмотрено на самостоятельную работу обучающихся и 36 часов – на промежуточную аттестацию (экзамен).

Дисциплина «Начальная обработка швейных изделий» предназначена для формирования профессиональной компетенции ПК-9 (готовности обосновывать принятие конкретного технического решения при разработке технологических процессов и изделий легкой промышленности) [8]. Знания, полученные при ее изучении, необходимы для успешного освоения материаловедения в производстве изделий легкой промышленности, технологии поузловой обработки швейных изделий, конструирования одежды.

В соответствии с рабочей программой в результате изучения дисциплины «Начальная обработка швейных изделий» студент должен узнать перспективные направления развития легкой промышленности, в частности швейных предприятий, по изготовлению изделий для индивидуального потребителя и массового производства; этапы процесса изготов-

ления изделий; прогрессивные методы начальной обработки и сборки деталей швейных изделий; технологические процессы восстановления потребительских свойств одежды. Знания, полученные на теоретических занятиях, переходят в умения (выполнять различные виды работ по начальной обработке швейных изделий, применять на практике полученные теоретические знания по совершенствованию процессов начальной обработки швейных изделий), навыки (начальной обработки и сборки деталей всех видов, а также различных видов швейных изделий для домашнего интерьера), рациональные приемы (выполнения различных технологических операций по начальной обработке швейных изделий) только при правильно подобранных организационных формах обучения.

Для обучения студентов вуза преподаватели в основном используют лекции, практические и лабораторные занятия, которые прописаны в учебном плане ОПОП ВО. Уместно будет отметить, что лекция и в настоящее время остается одной из ведущих форм обучения. При обучении дисциплинам технической направленности лекционные занятия выполняют функцию основного источника информации. Например, не все виды клеевых и бесшовных соединений описаны в учебниках по технологии швейных изделий. Большая часть информации по данной теме представлена только в научных статьях. В таких ситуациях только лектор-преподаватель может методически помочь в освоении нового материала. Студенты эффективно усваивают знания по выполнению графических изображений узлов швейных изделий в контактной работе с педагогом. Результативность этой совместной работы напрямую зависит от предварительной подготовки преподавателя к лекции, которая включает в себя большой объем работы (изучение публикаций, учебников и т. д.).

Лекционные занятия являются разновидностью контактной работы обучающихся с педагогом. В связи с этим их результативность зависит от педагогического общения. Анализ научных трудов по исследованию организационных форм обучения известного психолога А. А. Леонтьева позволил нам определить условия, при которых достигается полноценное и эффективное лекционное общение преподавателя со студентами. Соглашаясь с мнением этого ученого, основными условиями мы считаем правильный выбор организационных форм обучения, позволяющих донести весь объем материала, владение аудиторией (обеспечение четкого контакта с обучающимися) [3].

Следует уточнить, что контактную работу лектора со студентами можно анализировать с нескольких позиций. Анализ педагогической литературы по данному вопросу помог выделить следующие ее виды: логический (наличие точки касания мысли преподавателя и обучающихся), психологический (внимательность студента, его готовность к усвоению излагаемого материала, а также наличие обратной реакции в ответ на действия и речь педагога) и нравственный (совпадение их взглядов). В некоторых случаях, например, в условиях различных конфликтов, при отсутствии нравственного контакта в общении обучающегося и педагога, учебно-познавательный процесс весьма затруднен или почти невозможен.

Главной задачей лекции является закладывание теоретической основы для последующего мотивированного изучения и освоения учебного материала, не является исключением и лекция по дисциплине «Начальная обработка швейных изделий». Но вместе с тем на лекционных занятиях по техническим дисциплинам преподаватель, наряду с объяснением понятийного аппарата конкретной области знания, проблемы, логики, раскрывает еще цели и задачи дисциплины, показывая ее место в системе наук и связь с другими родственными дисциплинами, пробуждает интерес к предмету, формирует профессиональные компетенции, в значительной мере определяет содержание последующих лабораторных занятий.

Лабораторное занятие – это вид практического занятия, который предполагает выполнение согласно рабочей программе по дисциплине и заданию педагога различных

опытов с использованием приборов и технологического оборудования по изучению явлений, технологий и т. п. На занятиях по специальным швейным дисциплинам это трансформация полученных теоретических знаний в практические умения путем вовлечения студентов в решение разного рода технических задач по формированию профессиональных компетенций. Лабораторные занятия охватывают, как правило, наиболее важные, значимые разделы и темы дисциплины, которые позволяют быстрее адаптироваться к будущей профессиональной деятельности, где важным и ответственным этапом является контроль качества изделия [10].

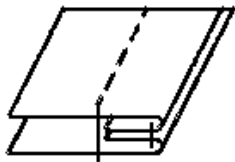
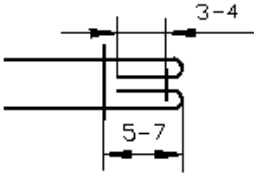
Например, после освоения учебного материала, полученного на лекции по теме «Классификация ниточных машинных швов. Критерии качества ниточных соединений», студенты приступают к выполнению лабораторной работы «Машинные швы» [6]. Она позволяет закрепить полученные знания по обработке машинных швов и сформировать умение располагать детали швейных изделий относительно машинной строчки, учитывая свойства, а также лицевую и изнаночную стороны материала. При выполнении заданий обучающиеся после просмотра приемов трудовых действий активно используют инструкционно-технологические карты или карточки-задания (на бумажных или цифровых носителях). Демонстрация трудовых действий может быть осуществлена с помощью технических средств обучения, а также самим преподавателем или учебным мастером. Данный этап организации контактной работы является очень важным, так как требует учета индивидуальных особенностей каждого обучающегося. В связи с этим использование инструкционно-технологических карт на изготовление швов, различных узлов швейных изделий позволяет корректировать скорость усвоения знаний.

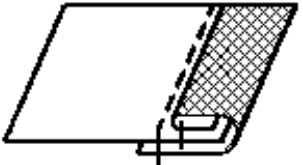
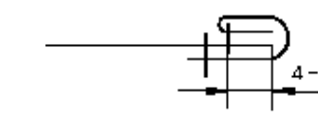
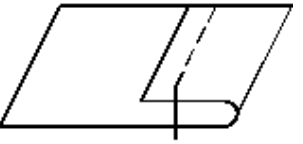
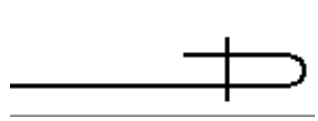

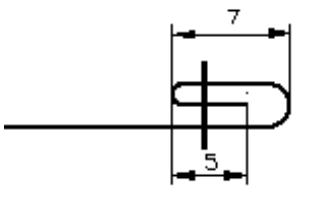
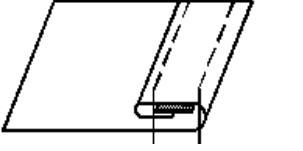
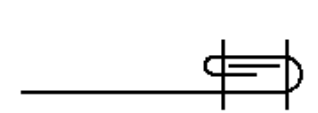
Готовность студентов к выполнению лабораторной работы по дисциплине «Начальная обработка швейных изделий» включает в себя наряду с традиционными (знание теории по теме занятия и соответствующей литературы, умение выделять главное в изучаемом материале, делать логические построения и пр.) и специфические критерии: получение инструктажа по технике безопасности; умение работать на швейных машинах и утюжильном оборудовании, выполнять графические изображения или условные обозначения машинных швов [7].

Например, для получения допуска к лабораторному занятию по теме «Машинные швы» студенты должны назвать по выбору преподавателя код трех машинных швов по ГОСТ 12807-2003 и показать умения выполнять графические (условные) изображения машинных швов: соединительных, краевых и отделочных (табл. 1).

Таблица 1

Обозначения машинных швов в технологической документации

Наименование шва	Графическое изображение шва	Условное изображение шва технические условия его выполнения (размеры приведены в мм)	Кодовое обозначение шва по ГОСТ 12807- 2003
Соединительный двойной шов			1.06.03

Краевой окантовочный шов с открытым срезом, выполненный с использованием полоски материала, выкроенной под углом 45° к нити основы		 Ширина полоски: 20–25 мм	3.03.07
Краевой шов вподгибку с открытым срезом			6.02.01
Краевой шов вподгибку с закрытым срезом			6.03.01
Краевой шов вподгибку с закрытым срезом с эластичной тесьмой			7.26.02

Особенностью проведения лабораторных занятий по дисциплинам, предполагающим изготовление изделий (реальных объектов труда), является, наряду с самопроверкой практической работы обучающегося, возможность проведения целевых обходов по рабочим местам для выявления соблюдения правил техники безопасности и технологической последовательности выполнения операций, самостоятельности выполнения всех заданий [4].

Особое место в преподавании дисциплин творческой и технической направленности занимают мастер-классы. Мастер-класс – одна из современных и наиболее востребованных форм демонстрации опыта профессиональной деятельности [1]. Этот оригинальный метод обучения изначально использовался специалистами только художественно-творческой направленности. Как показывает анализ опыта работы преподавателей, в настоящее время он эффективно используется педагогами технических дисциплин, так как этот вид обучения позволяет продемонстрировать достигнутый уровень профессионализма в различных видах технологий. По мнению Ф. Р. Ковалевой, творческие способности инженера-технолога швейного производства чаще проявляются в его конструкторско-технологической деятельности (предвидение конечного результата коллективного и индивидуального труда – швейного изделия; быстрое нахождение новых решений при неожиданных изменениях производственных ситуаций – мобильность; контроль за технологическим процессом в целом). Она также уточняет, что это творческая, базирующаяся на индивидуально-личностных особенностях усвоения, обработки и передачи знаний [2] форма обучения. Именно использование мастер-классов позволяет развивать не только профессиональные умения, но и творческие способности.

Итак, являясь одной из дисциплин вариативной части учебного плана, дисциплина «Начальная обработка швейных изделий» занимает важное место в подготовке кадров для швейного производства, так как ее изучение закладывает знания и умения для усвоения последующих дисциплин и способствует формированию многих важных профессиональных компетенций.

Охарактеризуем вкратце виды текущего, промежуточного и итогового контроля сформированности компетенций обучающихся по дисциплине «Начальная обработка швейных изделий» и способы их проведения.

Текущий контроль проводится преподавателем почти на каждом занятии. Наряду с проверкой посещаемости студентами лекционных и лабораторных занятий, он, как правило, контролирует выполнение индивидуальных или групповых заданий по лабораторным работам и самостоятельной работе. Каждая лабораторная работа должна быть представлена педагогу и защищена после ее проверки. После защиты она оценивается в баллах (например, ставится три балла, если работа выполнена качественно, в полном объеме, защищена своевременно, ответы на устные вопросы даны правильно).

Формой итоговой аттестации студентов является экзамен (выделяется 36 часов из общего количества в 108 часов), который проводится в третьем семестре. Допуск к экзамену – выполнение и защита всех предусмотренных рабочей программой дисциплины лабораторных работ. Студенты при ответе на вопросы экзаменационного билета должны представить возможные варианты начальной обработки деталей швейных изделий в соответствии с полученными эскизами. На данном этапе оценивается умение верно использовать на практике полученные при изучении дисциплины теоретические знания.

Резюме. Итак, проанализировав особенности выбора организационных форм обучения при реализации задач дисциплины «Начальная обработка швейных изделий», мы можем отметить, что одним из способов формирования компетенций студентов является использование инструкционно-технологических карт и карточек-заданий на изготовление швов и узлов швейного изделия. Они позволяют преподавателю развивать самостоятельную деятельность обучающихся, ставить вопросы поискового характера, сравнивать ход лабораторной работы и технологическую обработку изделий. Практикоориентированный подход к формированию профессиональных компетенций и соблюдение педагогического принципа перехода от простого к более сложному позволяют обучающимся более уверенно переходить от выполнения швов и узлов к изготовлению изделий. На занятиях активно используются инновационные методы демонстрации трудовых приемов (учебные фильмы или видеоуроки), так как овладеть умением правильно располагать две и более детали швейного изделия относительно друг друга при выполнении швов, только ориентируясь на инструкционно-технологическую карту, – дело весьма трудное и не всем под силу.

В связи с вышеизложенным важной задачей педагога является создание реальных условий для просмотра учебного видео по теме лабораторного занятия не только на интерактивной доске, но и на цифровых носителях (ноутбуках, планшетах, смартфонах и т. д.). Достоинством видеофильма является возможность его многократного просмотра. Использование различных каналов поступления информации (слуховое, зрительное, моторное восприятие) положительно влияет на прочность усвоения студентами последовательности выполнения машинных швов, узлов швейных изделий. Практика показывает, что учебные видеоуроки являются эффективной формой обучения именно по тем дисциплинам, которые предполагают владение трудовыми приемами и действиями по изготовлению швов, узлов и изделий. Педагог показывает и контролирует трудовые приемы индивидуально.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калинина Л. Н., Леонова Е. В. Взаимодействие высшего образования и производства в процессе подготовки кадров для швейных предприятий Чувашской Республики // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 4(100). – С. 175–184.
2. Ковалева Ф. Р. Подготовка инженеров швейного производства к творческой деятельности. – Казань : Казан. гос. технол. ун-т, 2015. – 196 с.
3. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М. ; Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 92 с.
4. Махоткина Л. Ю., Федорова И. А. Исследование методов обработки основных узлов костюма с учетом специфических свойств полотен из полимерных волокон // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – № 4, т. 17. – С. 86–88.
5. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. – М. : СИН-ТЕГ, 2007. – 668 с.
6. Практикум по технологии швейных изделий : учебно-методическое пособие / сост. И. А. Федорова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. – 78 с.
7. Труханова А. Т. Технология женской и детской легкой одежды : учебник. – М. : Высшая школа, 2014. – 420 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 29.03.01 Технология изделий легкой промышленности (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru>.
9. Федорова И. А. Анализ потребности в кадрах с высшим образованием на предприятиях швейной промышленности // Эффективное трудоустройство выпускников образовательных учреждений: возможности, риски, перспективы : сборник научных трудов / отв. ред. О. В. Антонова. – Чебоксары, 2018. – С. 61–67.
10. Федорова И. А., Овчинникова П. Р., Чернова Н. П., Иванова Л. Р. Контроль качества швейных изделий как средство повышения качества выпускаемой продукции // Актуальные вопросы преподавания иностранного языка в высшей школе : сборник научных трудов. Вып. 2 / отв. ред. И. В. Воробьева. – Чебоксары, 2018. – С. 156–160.

Статья поступила в редакцию 08.07.2019

REFERENCES

1. Kalinina L. N., Leonova E. V. Vzaimodejstvie vysshego obrazovaniya i proizvodstva v processe podgotovki kadrov dlya shvejnyh predpriyatij Chuvashskoj Respubliki // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2018. – № 4(100). – S. 175–184.
2. Kovaleva F. R. Podgotovka inzhenerov shvejnogo proizvodstva k tvorcheskoj deyatel'nosti. – Kazan' : Kazan. gos. tekhnol. un-t, 2015. – 196 s.
3. Leont'ev A. A. Pedagogicheskoe obshchenie. – M. ; Nal'chik : El'-Fa, 1996. – 92 s.
4. Mahotkina L. Yu., Fedorova I. A. Issledovanie metodov obrabotki osnovnyh uzlov kostyuma s uchetoj specificheskijh svojstv poloten iz polimernyh volokon // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. – 2014. – № 4, t. 17. – S. 86–88.
5. Novikov A. M., Novikov D. A. Metodologiya. – M. : SIN-TEG, 2007. – 668 s.
6. Praktikum po tekhnologii shvejnyh izdelij : uchebno-metodicheskoe posobie / sost. I. A. Fedorova. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2016. – 78 s.
7. Truhanova A. T. Tekhnologiya zhenskoj i detskoj legkoj odezhdy : uchebnik. – M. : Vysshaya shkola, 2014. – 420 s.
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 29.03.01 Tekhnologiya izdelij legkoj promyshlennosti (uroven' bakalavriata) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://fgosvo.ru>.
9. Fedorova I. A. Analiz potrebnosti v kadrah s vysshim obrazovaniem na predpriyatiyah shvejnoj promyshlennosti // Effektivnoe trudoustrojstvo vypusnikov obrazovatel'nyh uchrezhdenij: vozmozhnosti, riski, perspektivy : sbornik nauchnyh trudov / отв. ред. О. В. Антонова. – Чебоксары, 2018. – S. 61–67.
10. Fedorova I. A., Ovchinnikova P. R., Chernova N. P., Ivanova L. R. Kontrol' kachestva shvejnyh izdelij kak sredstvo povysheniya kachestva vypuskaemoj produkcii // Aktual'nye voprosy prepodavaniya inostrannogo yazyka v vysshej shkole : sbornik nauchnyh trudov. Vyp. 2 / отв. ред. I. V. Vorob'eva. – Cheboksary, 2018. – S. 156–160.

The article was contributed on July 08, 2019

Сведения об авторе

Федорова Ираида Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерно-педагогических технологий, декан технологического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия; e-mail: i5r5a577@yandex.ru

Author information

Fedorova, Iraida Alekseevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Engineering and Pedagogical Technologies, Dean of the Faculty of Technology and Economics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary, Russia; e-mail: i5r5a577@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение статей по актуальным проблемам филологических и педагогических наук, содержащих новые научные результаты, ранее не опубликованных и не представленных к публикации в других изданиях. Публикуются статьи по следующим отраслям 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 подрисуночные 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

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Бадахова Р. Я.</i>	Гоголевская традиция в поэтике художественной прозы Л. Н. Толстого	3
<i>Бычкова О. А., Федотова Д. Г.</i>	Опыт анализа стихотворения В. Борхерта «Фонарь мечты» («Laternentraum»)	9
<i>Ваганова Е. А., Фадеева К. В., Гурьянова Т. Ю.</i>	Графическое оформление заимствований в разноструктурных языках (на материале русского и французского языков).....	17
<i>Вакку Г. В., Зотов А. Е., Степанова С. Е., Комарова Н. И.</i>	Особенности интеллектуальной игры на российском телевидении	23
<i>Васильева С. Н.</i>	Интерактивность как уникальное свойство художественного текста	30
<i>Геворкян В. В., Федоров А. О., Фомин Э. В., Чернова Л. В.</i>	Периферийные жанры чувашской литературы: радиопьеса ...	39
<i>Данилов А. П., Данилов А. А., Данилова М. Г., Эшкерат А. М.</i>	Журналист, педагог, мастер художественного слова и исследователь истории журналистики К. К. Петров	46
<i>Зайцева Е. Л., Гурьянова Т. Ю.</i>	Репрезентация политического дискурса в новогоднем обращении Президента	53
<i>Иванов В. А.</i>	Многофункциональный посессивный суффикс третьего лица в немецком чувашеведении	60
<i>Иванова А. М.</i>	Linguistica tschuwaschica: чувашский язык в контексте зарубежной лингвистики	68
<i>Иващенко Е. Г., Кунгушева И. А.</i>	Имидж КНР в русскоязычной онлайн-газете «Женьминь жибао»: стратегии формирования	74

<i>Мальшиева Н. В., Чирикова Н. К.</i>	Якутские наименования лекарственных растений, используемых при заболеваниях мочеполовой системы: способы образования	81
<i>Метелькова Л. А., Ильина Ю. П.</i>	Сравнительный анализ перевода названий художественных произведений французских авторов на русский язык и русских авторов на французский язык	87
<i>Скуднякова Е. В.</i>	Особенности организации пространства и времени в повести И. С. Тургенева «Призраки»	94
<i>Тростина М. А.</i>	Застольные приговорки в устном репертуаре русского народа (по материалам фольклорных экспедиций Мордовского государственного университета 2016–2019 гг.)	100
<i>Эшкерат А. М., Данилов А. П., Данилова М. Г., Левушин А. Н., Комиссаров В. П.</i>	Трансформация программных установок отечественных женских журналов о моде	107
<i>Якимова Е. Р., Трофимова С. В.</i>	Рефлексия традиционных ценностей народа в литературе Поволжья	116
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		
<i>Арсеньев К. С., Смолянинова О. Г.</i>	Методологический анализ современных подходов к развитию критического мышления	123
<i>Бакшаева Е. В.</i>	К вопросу о подготовке педагога-хормейстера	131
<i>Васильева Р. М., Воронова З. И., Григорьевская М. Ю., Балтаев Н. М.</i>	Формирование этнокультуры детей и подростков в культурно-досуговых учреждениях (на примере клуба «Нарспи» МБУК «ЦКС г. Чебоксары»)	137
<i>Гильмутдинова О. М., Гатауллина И. А.</i>	Благотворительность в Казани в период реформ как нравственный ориентир общества (последняя треть XIX в.)	150
<i>Ершов Д. И.</i>	Использование современных стратегий в процессе становления и развития профессиональной компетенции учителя иностранных языков	158
<i>Иванова Л. Р.</i>	Национальная среда региона как условие формирования патриотических качеств у обучающихся (на примере творчества Мустая Карима)	169
<i>Игнатьева Э. А.</i>	Использование технологии дополненной реальности в учебном процессе	177
<i>Косова В. В., Макарчук Я. В.</i>	О формировании лидерских качеств у младших школьников во внеурочной деятельности	183
<i>Лабещенков О. В.</i>	Методика физической воздушно-десантной подготовки курсантов	190

<i>Парфенова О. В., Козлова А. В.</i>	Педагогическое сопровождение воспитателей по организации познавательного развития детей	197
<i>Петрова И. Н., Романова Т. В.</i>	Профилактика агрессивного поведения старшеклассников гештальт-методами	204
<i>Погребняк Н. Н.</i>	Содержание, структура и функции научно-исследовательской деятельности студентов высших педагогических учреждений Европы (на примере Англии)	211
<i>Ростовцев А. С.</i>	Развитие креативных свойств мышления учащихся 10–11 классов при решении нестандартных математических задач	220
<i>Терентьева Л. П.</i>	Нестандартные задачи и их педагогическая роль в формировании интереса к изучению математики в начальных классах	227
<i>Федорова И. А.</i>	Особенности использования организационных форм обучения на занятиях по дисциплине «Начальная обработка швейных изделий»	234
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		242

CONTENT

PHILOLOGY

<i>Badakhova R. Ya</i>	Gogol's tradition in the poetics of Leo Tolstoy's artistic prose	3
<i>Bychkova O. A., Fedotova D. G.</i>	Analysis of the poem by W. Borchert «Lantern Dreams» («Laternentraum»)	9
<i>Vaganova E. A., Fadeev K. V., Guryanova T. Yu.</i>	Graphic presentation of borrowings in multi-structural languages (on the material of the Russian and French Languages)	17
<i>Vakku G. V., Zotov A. E., Stepanova S. E., Komaroova N. I.</i>	Intellectual games on Russian television	23
<i>Vasilyeva S. N.</i>	Interactivity as unique feature of literary text	30
<i>Gevorkyan V. V., Fedorov A. O., Fomin E. V., Chernova L. V.</i>	Peripheral genres of Chuvash literature: radio play	39
<i>Danilov A. P., Danilov A. A., Danilova M. G., Eshkerat A. M.</i>	K. Petrov as journalist, teacher, writer and researcher of the history of journalism	46
<i>Zaytseva E. L., Guryanova T. Yu.</i>	Representation of political discourse in the new year speech of the President	53
<i>Ivanov V. A.</i>	Multifunctional third-person possessive suffix in German studies of Chuvash language	60
<i>Ivanova A. M.</i>	Linguistica tschuwashica: chuvash language in the context of foreign linguistics	68
<i>Ivashchenko E. G., Kungusheva I. A.</i>	Image of China in Russian online newspaper «Zhenmin Zhibao»: strategies of formation	74

<i>Malysheva N. V., Chirikova N. V.</i>	Yakut names of medicinal plants for diseases of genitourinary system: ways of formation	81
<i>Metelkova L. A., Ilyina Yu. P.</i>	Comparative analysis of translation of titles of literary works by French authors into Russian language and by Russian authors into French	87
<i>Skudnyakova E. V.</i>	Features of organization of space and time in I. Turgenev short story «Ghosts»	94
<i>Trostina M. A.</i>	Table sayings in verbal folklore of Russian people (on the materials of folklore expeditions of Ogarev Mordovia State University in 2016–2019)	100
<i>Eshkerat A. M., Danilov A. P., Danilova M. G., Levushin A. N., Komissarov V. P.</i>	Transformation of thematic guidelines of Russian women's fashion magazines	107
<i>Yakimova E. R., Trofimova S. V.</i>	Reflection of traditional values of the people in literature of Volga Region	116

PEDAGOGICS

<i>Arsenyev K. S., Smolyaninova O. G.</i>	Methodological analysis of modern approaches to development of critical thinking	123
<i>Bakshaeva E. V.</i>	Training of the teacher-choirmaster	131
<i>Vasilyeva R. M., Voronova Z. I., Grigoryevskaya M. Yu., Baltaev N. M.</i>	Formation of ethnic culture at children and teenagers in cultural and recreational institutions (as exemplified by «Narspi» club of MBIC «Cheboksary CCS»)	137
<i>Gilmutdinova O. M., Gataullina I. A.</i>	Charity in Kazan in reform period as moral compass of society (the last third of the 19 th century)	150
<i>Ershov D. I.</i>	Use of modern strategies in the process of formation and development of professional competence of teachers of foreign languages	158
<i>Ivanova L. R.</i>	Ethnic environment in the formation of moral and patriotic qualities at pupils (on the example of Mustai Karim works) ...	169
<i>Ignatyeva E. A.</i>	Use of augmented reality technology in educational process ..	177
<i>Kosova V. V., Makarchuk Ya. V.</i>	Formation of leadership qualities at junior schoolchildren in extracurricular activities	183
<i>Labeshchenkov O. V.</i>	Methods of physical training of airborne students	190
<i>Parfenova O. V., Kozlova A. V.</i>	Pedagogical support of nursery teachers for impementation of children's cognitive development	197

<i>Petrova I. N., Romanova T. V.</i>	Correction of aggressive behavior of senior schoolchildren with gestalt methods	204
<i>Pogrebnyak N. N.</i>	Content, structure and functions of research activity of students of higher educational institutions of Europe (on the material of England)	211
<i>Rostovtsev S. A.</i>	Development of creative thinking in tenth- and eleventh-graders while solving non-standard mathematical problems ...	220
<i>Terentyeva L. P.</i>	Non-standard problems and their pedagogical role in the formation of interest in mathematics at primary school	227
<i>Fedorova I. A.</i>	Organizational forms of training at «Initial Processing of Sewn Items» classes	234
INFORMATION FOR THE AUTHORS		242

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

2019. № 4 (104)

Редакторы Е. Н. Засецкова
 И. А. Сметанина
 Л. Н. Улюкова

Компьютерная верстка, макет М. В. Ганина

Подписано в печать 25.10.2019. Выход в свет 22.11.2019.
Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 31,3.
Тираж 1000 экз. Заказ № 1274. Цена свободная.

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском отделе
Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38